

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 1

2016



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



УКРАЇНСЬКИЙ
педагогічний
ЖУРНАЛ
UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL



З М І С Т

ВСТУПНЕ СЛОВО ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА 5

Року англійської мови в Україні присвячується

А. П. Джурило, І. О. Маріуц, О. М. Шпарик
ПРО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
В КРАЇНАХ ЄС 6

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ – ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Чуканова С. О.
ПОРІВНЯННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА НАПРЯМОМ
«БІБЛІОТЕКОЗНАВСТВО ТА ІНФОРМОЛОГІЯ»
В УКРАЇНІ ТА США 16

Вахріна О. В.
ПОГЛЯДИ ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ НА ПОНЯТТЯ
«ЦІННІСТЬ» 23

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Калініна Л. М., Калініна Г. М.
GENESIS AND PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF
STATE-PUBLIC MANAGEMENT OF EDUCATION
IN UKRAINE 30

Цимбалару А. Д.
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА
І МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ 41

Надтока О. Ф.
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ 51

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Будянський Д. В.
ВИКОНАВСЬКО-АРТИСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ
РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО
ПЕДАГОГА 61



ISSN 2411-1317

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ
ПЕДАГОГІКИ НАН УКРАЇНИ**

**Науковий журнал
№ 1, 2016**

Свідцтво про державну реєстрацію
Серія KB № 20737-10537P від 30.04.14

Передплатний індекс 86291
Видається з січня 2015 року

Наукова рада

КРЕМЕНЬ В. Г., дійсний член НАН України,
д. філос. н., проф., голова наукової ради журналу
ГРИНЕВИЧ Л. М., к. пед. н., Голова Комітету
з питань науки і освіти ВР України, народний
депутат України
ГУРЖІЙ А. М., дійсний член НАПН
України, д. техн. н., проф.
ЛУГОВИЙ В. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.
ЛЯШЕНКО О. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.
ОЛІЙНИК В. В., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.
ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В., дійсний член
Бел. АО, д. пед. н., проф.
САВЧЕНКО О. Я., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.
СУХОМЛИНСЬКА О. В., дійсний член
НАПН України, д. пед. н., проф.
СЯО СУ, д. пед. н., професор Інституту
порівняльної педагогіки Пекінського
педагогічного університету (Китай)

Редакційна колегія

ТОПУЗОВ О. М., д. пед. н., проф.,
головний редактор
ГОЛОВКО М. В., к. пед. н., доц., с. н. с.,
заступник головного редактора
ЗАСЄКІНА Т. М., к. пед. н., с. н. с.,
заступник головного редактора
АКІРІ І. К., д. фіз.-мат. н., конференціар
(доцент) (Республіка Молдова)
БЕРЕЗІВСЬКА Л. Д., д. пед. н., проф.
БІБІК Н. М., дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.
БУРДА М. І., дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.
БУРИНСЬКА Н. М., д. пед. н., проф.
ВАСЬКІВСЬКА Г. О., д. пед. н., с. н. с.

Чернецька Т. І.

ПРО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНУ РОБОТУ З ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 72

Мартинюк Т. С.

СУЧАСНИЙ КАБІНЕТ ГЕОГРАФІЇ – ПРОСТІР
ДІЯЛЬНІСНОЇ СПІВПРАЦІ 83

**ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ,
ПЕРСПЕКТИВИ**

Кизенко В. І.

ПОСТНЕКЛАСИЧНА МЕТОДОЛОГІЯ У СФЕРІ
ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ І
СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО
НАВЧАННЯ 94

Гриненко Д. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ
СТРАТЕГІЙ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ШКОЛАХ
СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ
ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ 109

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Гупан Н. М.

ПРОБЛЕМИ ХРОНОЛОГІЇ В СУЧАСНИХ
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ..... 116

Погонєць І. В.

ІЛЮСТРУВАННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕТРОСПЕКТИВА 122

Ярова О. Б.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕОРІЇ ХХ СТОЛІТТЯ ТА ЇХ ВПЛИВ
НА РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ
ОСВІТИ 135

РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ, АНОНСИ

Семенов О.

РЕЦЕНЗІЯ НА ПІДРУЧНИК «УКРАЇНСЬКА МОВА :
ПІДРУЧНИК ДЛЯ 7 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ / Н. Б. Голуб,
Г. Т. Шелехова, В. І. Новосьолова, А. В. Ярмолук. — К. :
Педагогічна думка, 2015. — 288 с. : іл.» 144

ВАНУЛЕНКО М. С., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.
ВЕЛИЧКО Л. П., д. пед. н., проф.
ГЛОБІН О. І., к. пед. н., с. н. с.
ГОЛУБ Н. Б., д. пед. н., проф.
ДІЧЕК Н. П., д. пед. н., проф.
ДОБРОСКОК І. І., д. пед. н., проф.
ЖУК Ю. О., к. пед. н., доц.
ІМАШЕВ Г. І., д. пед. н., проф. (Республіка Казахстан)
ІЛЬЧЕНКО В. Р., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.
КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.
КИЗЕНКО В. І., к. пед. н., с. н. с.
КРИЛОВЕЦЬ М. Г., д. пед. н.
КРИШМАРЕЛ В. Ю., к. філос. н., с. н. с., відповідальний секретар
КУРАЧ Л. І., к. пед. н., с. н. с.
ЛАПІНСЬКИЙ В. В., к. фіз.-мат. н., доц.
ЛЮЗА Л. М.
ЛОКШИНА О. І., д. пед. н., проф.
МОРОЗ П. В., к. пед. н., с. н. с., відповідальний редактор
МАЛЬОВАННИЙ Ю. І., член-кореспондент НАПН України, к. пед. н., с. н. с.
МЕЛЕШКО В. В., к. пед. н., с. н. с.
НАДТОКА О. Ф., к. пед. н., с. н. с.
ПІДДЯЧИЙ М. І., д. пед. н., проф.
ПОМЕТУН О. І., член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.
ПУЗІКОВ Д. О., к. пед. н., доц.
РЕДЬКО В. Г., к. пед. н., доц.
СМОЛІНЧУК Л. С., к. пед. н., с. н. с.
ТРАН ДУК ТУАН, асоційований проф. (доцент) (В'єтнам)
ЦИМБАЛАРУ А. Д., д. пед. н., с. н. с.
ЯНОВИЦЬКА Н. І., к. пед. н., с. н. с.
ГРИНЕНКО Д. В., перекладач

Редактори – **БАРТОШ С. В., ЯРОШ Д. Б.**
Верстка, дизайн – **ЛУК'ЯНЕНКО Л. В.**

Журнал є науковим фаховим виданням у галузі педагогіки. Наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015 року.

Затверджено вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 2 від 26 лютого 2016 року.

Адреса редакції:
 Україна, 04053, м. Київ,
 вул. Січових Стрільців, 52-д, кабінет 213
 Контактний телефон (044) 481-37-72
 Електронна пошта
nauk_org_undip@ukr.net

Мороз С. В.

РЕЦЕНЗІЯ НА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ» (авт. В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін., видавництво «Педагогічна думка», 2013. – 360 с.) 148



УКРАЇНСЬКИЙ педагогічний ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Редакція може не поділяти думку авторів.
 Автори несуть відповідальність
 за достовірність інформації у статтях,
 точність назв, прізвищ та цитат.*

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»
<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

Веб-сторінка часопису на сайті Інституту педагогіки НАПН України
http://www.undip.org.ua/news/ukrainian_educational_journal.php

Сторінка видання на Facebook:
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>



Вступне слово головного редактора

Мановні читачі Українського педагогічного журналу!

2016 рік є особливим для української педагогічної громадськості та колективу Інституту педагогіки НАПН України. Цього року ми святкуватимемо 90-річчя нашої науково-дослідної установи. З часу свого заснування в 1926 році Інститут педагогіки НАПН України здійснює вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки, створює науково-методичне забезпечення загальної середньої освіти.

Європейський вибір нашого суспільства поставив перед системою освіти України та науковим колективом Інституту педагогіки нові важливі завдання. Одним з них є створення наукового та навчально-методичного забезпечення, необхідного для модернізації системи загальної середньої освіти України, її успішного входження до європейського і світового культурного та науково-освітнього простору.

Знаменно, що святкування 90-річчя Інституту педагогіки збігається зі ще однією важливою подією. Президент нашої держави Петро Порошенко оголосив 2016 рік Роком англійської мови в Україні.

Англійська мова – це мова міжнародного спілкування, «латина» сучасного світу. Англійською мовою опубліковано і щоденно оприлюднюється величезний обсяг важливої наукової та освітньої інформації. Вільне володіння англійською мовою відкриває громадянам України нові можливості спілкування з людьми з інших країн світу, полегшує соціальну, економічну, політичну й культурну співпрацю з іноземцями, відкриває доступ до скарбниць сучасної світової науки та культури. Складно перебільшити важливість і необхідність володіння англійською мовою вченими-педагогами, загалом освітянами України, адже це є передумовою їх успішної діяльності заради інтеграції України до світового освітнього простору.

Розвиток вітчизняних теоретико-методичних засад і методичного забезпечення навчання іноземних мов – один з пріоритетних напрямів діяльності Інституту педагогіки НАПН України. В Інституті педагогіки плідно працює відділ навчання іноземних мов, наукові співробітники якого є авторами підручників, методичних і навчально-методичних видань для загальноосвітніх навчальних закладів України. Науковці відділу беруть активну участь у реалізації наукових і освітніх заходів, пов'язаних з проведенням Року англійської мови в Україні, популяризацією вивчення її в загальноосвітніх навчальних закладах.

Колектив наукових співробітників Інституту педагогіки НАПН України активно долучається до реформування системи загальної середньої освіти нашої держави, розроблення й упровадження компетентісно зорієнтованого науково-методичного та навчально-методичного забезпечення сучасної шкільної освіти. Діяльність наукових співробітників Інституту педагогіки гідно відображена в матеріалах, презентованих у цьому номері журналу.

Переконаний, що результати наукових досліджень вчених Інституту педагогіки НАПН України та інших науковців, вміщені в Українському педагогічному журналі, зацікавлять освітянську спільноту нашої держави, сприятимуть подальшому розвитку педагогічної науки й загальної середньої освіти в Україні.

Олег Топузов,

Заслужений діяч науки і техніки України,

доктор педагогічних наук, професор,

директор Інституту педагогіки НАПН України

РОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ

*А. П. Джурило, І. О. Маріуц, О. М. Шпарик,
співробітники відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*



ПРО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КРАЇНАХ ЄС

Вона усюди. 380 мільйонів людей позиціонують її як рідну і приблизно 2/3 як другу мову. Мільярд населення земної кулі вивчає англійську, а близько третини – користується нею. Очікується, що до 2050 року половина усього світу буде володіти нею. Англійська – це мова глобалізації: міжнародного бізнесу, політики і дипломатії. Це мова комп'ютерів та Інтернету. Ви побачите її на рекламних бордах у Кот-д'Івуарі, почуєте її в поп-піснях у Токіо, будете читати англійською офіційні документи в Пномпені. Deutsche Welle здійснює трансляції англійською. Французькі бізнес-школи викладають англійською. Це мова спілкування на засіданнях уряду у Болівії. Мова, яка, за визначенням Роберта Глостера, ще в 1300-х роках була мовою так званих «нижчих людей» в Англії, пройшла довгий шлях. І тепер це глобальна мова.

A World Empire by Other Means: The Triumph of English, The Economist

Указом Президента України № 641/2015 2016 рік проголошено *Роком англійської мови в Україні* [1]. Аргументом цього акту стало те, що англійська мова є мовою міжнародного спілкування, а її опанування розширює доступ громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, які відкриває знання та використання англійської мови, забезпечує інтеграцію України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору [2]. Зазначене актуалізує зарубіжний досвід організації навчання англійської мови, короткий огляд якого подано у цій публікації.

Відповідно до індексу володіння англійською мовою (EF EPI), Україна перебуває на 34-му місці (серед 70 країн), що відповідає середньому рівню. Найкраще англійською, згідно з цим рейтингом, володіють у 9-ти європейських країнах: Швеції, Нідерландах, Данії, Норвегії, Фінляндії, Словенії, Естонії, Люксембурзі та Польщі [7].

Англійська мова нині має статус робочої мови ЄС, хоча лише дві з 28 країн-членів ЄС (Велика Британія та Ірландія) є англомовними. За останні двадцять років викладання англійської як першої іноземної мови в школах поширилося по всьому світу. Наприклад, німці замінили французьку англійською у сфері освіти та бізнесу. Схожа ситуація спостерігається у Швеції та Нідерландах. Англійська стала обов'язковою для вивчення в Китаї, її включено до навчальних планів середньої школи як основний предмет. Для отримання диплома про закінчення вищого навчального закладу в КНР та вступу до аспірантури потрібно скласти іспит з англійської мови. Рівень володіння англійською мовою також позначається на розвитку кар'єри, навіть є однією з необхідних умов.

Англійська мова є найбільш поширеною в якості основної іноземної мови для навчання майже у всіх країнах ЄС. За даними Євростату (станом на 2014 р.), 94,1% учнів середніх шкіл ЄС вивчають англійську мову як першу іноземну, у той час як французьку – 23,0 %; іспанську – 19,1 %; німецьку – 18,9 % [9].

Деякі зі східних та північних європейських держав, які вступили до ЄС у 2004–2007 рр., характеризуються тим, що в минулому для них було обов'язковим вивчення російської мови. Ця ситуація змінилася і у більшості з них спостерігається помітне збільшення частки учнів, які вивчають англійську мову, – у 2014 р. вона перевищувала 50 % від загальної кількості учнів. У Румунії, Естонії, Латвії, Чехії, Литві, Болгарії та Словаччині ця частка була між 69 % і 82 % у 2014 р., а в Польщі перевищила 90 % [9].

Бельгія. У початковій школі Бельгії (6–12 років, шість класів) навчання мов залежить від регіону. У німецькомовних районах країни навчання французької мови починається з 5 класу (3 год на тиждень). На території, де основна частка населення говорить фламандською, також вивчається французька мова. У прикордонних мовних районах і в Брюсселі викладання нерідної мови починається з 3 класу (3–4 год). У 5–6 класах кількість годин, що відводяться на навчання мови, збільшується до 5–8 год в тиждень. На першому ступені навчання (7–9 класи) бельгійські школярі, окрім однієї з державних мов, як основну іноземну мову вивчають англійську (3–5 год на тиждень).

Греція. Усі учні в Греції починають вивчати англійську мову як обов'язковий предмет у віці 8 років (3,5–4 год на тиждень). Друга іноземна мова вводиться у віці 10 років. Зобов'язання вчити дві іноземні мови триває до 15 років. З 15 до 18 років залишається обов'язковою одна іноземна мова. Проте за бажанням учень може продовжувати вивчати другу іноземну мову, оскільки вона входить до кінця середньої освіти кожного навчального плану будь-якої грецької школи.

Данія. У народних школах (Folke skole) Данії також обов'язковим є навчання англійської мови. Її починають вивчати учні у віці з 9 до 19 років (3 год на тиждень). З 13 років учні можуть обирати другу іноземну мову, оскільки кожна школа повинна запропонувати її в якості факультативного предмета (2,5–3 год). Ситуація з вивченням іноземних мов різко змінюється на завершальній стадії навчання (10–11 класи), коли навчальні програми складені з урахуванням спеціалізації навчального закладу. У школах з гуманітарним і математичним ухилом на вивчення основної іноземної мови (англійської) відводиться від 3 до 5 год, другої – 2,5–4 години.

Ісландія. В Ісландії всі учні починають вивчати англійську мову як обов'язковий предмет у віці 9 років, а у 10 років – датську як другу обов'язкову мову. За дотримання певних умов замість датської вони можуть обрати шведську або норвезьку. У 17 років до загальної освіти вводиться третя обов'язкова для всіх мова. Після 17 років учні можуть обрати школи, де вони до 20 років вивчатимуть чотири обов'язкові іноземні мови.

Італія. В Італії учні починають вивчати англійську мову як обов'язковий предмет у віці 6 років. У початковій та середній школі англійська вивчається в середньому 3 год на тиждень, у старшій школі кількість годин збільшується до чотирьох. У віці з 11 до 14 років вони вивчають другу обов'язкову іноземну мову, а з 14 до 19 років залишається лише одна обов'язкова мова. Однак італійські школярі можуть обирати школи, де навчатимуть до трьох іноземних мов доки їм не виповниться 19 років. Варто зазначити, що вибір іноземної мови в школах Італії часто обмежений: лише у великих містах учні мають можливість вибрати цікаву їм другу іноземну мову, у сільській же місцевості вивчення тієї чи іншої мови залежить від сформованих традицій. Так, у прикордонних з Францією районах зазвичай викладається французька мова, а в районах, що примикають до Австрії, – німецька.

Кіпр. На Кіпрі з вересня 2015 р. усі учні віком 5 років починають вивчати англійську мову як обов'язковий предмет. З 12 років вони розпочинають вивчення другої обов'язкової мови – французької. Навчання цим мовам триває доки їм не виповниться 16 років. З 16 до 18 років вони зобов'язані вивчати дві іноземні мови, проте замість англійської і французької можуть обирати з п'яти додатково запропонованих кожною школою мов.

Ліхтенштейн. У Ліхтенштейні, починаючи з 2010/2011 н. р. всі учні у віці 6 років вивчають англійську мову як обов'язковий предмет. З 15 до 18 років, всі школярі в системі загальної освіти повинні вивчити принаймні дві іноземні мови – англійську та французьку. У віці 13 років, обираючи спеціалізований навчальний заклад, вони можуть навчатися трьома іноземними мовами, а з 14 років у спеціалізованих навчальних закладах можуть вивчати і чотири іноземні мови.

Люксембург. Державними мовами Люксембургу є німецька та французька. Викладання всіх шкільних предметів ведеться німецькою, але вже з середини 2 класу початкової школи (6–12 років, шість класів) вводиться обов'язкове вивчення французької мови. Кількість відведених на її вивчення годин різко зростає у третьому та наступних класах. Усього з 27 уроків на тиждень в початкових школах країни майже половину присвячено вивченню мов. Згодом кількість мовних уроків дещо зменшується (3–6 год на тиждень). Починаючи з 8 класу, вводиться обов'язкове вивчення англійської мови (4–6 год). На другому ступені (10–13 класи) для вивчення першої іноземної мови в школах з технічним ухилом відводиться 2 год, другого і третього – 1 година. Учні, які отримують класичну гуманітарну освіту, основній іноземній мові на зазначеному етапі навчання присвячують 5 год на тиждень, на другому – 3–4 год, на третьому – 3–5 годин.

Мальта. На Мальті школярі починають вивчати англійську мову як обов'язковий предмет у віці 5 років. Друга обов'язкова іноземна мова вводиться у віці 11 років. До 16 років учні вивчають в обов'язковому порядку дві іноземні мови, одна з яких – англійська, інша – на вибір. Окрім того, з 13 років будь-який учень може обирати третю іноземну мову серед п'яти запропонованих школою. З огляду на розмір Мальти, учні, які бажають навчатися конкретної іноземної мови, можуть бути згруповані в одну школу, що має можливість запропонувати цю мову. З 16 років навчання іноземній мові перестав бути обов'язковим. Хоча кожна школа повинна запропонувати усім бажаючим принаймні дев'ять мов на вибір.

Німеччина. Німецькі школярі мають можливість вивчати вісім іноземних мов. Перше місце, звичайно ж, належить англійській мові, далі за популярністю – французька, латина, іспанська, російська, турецька, італійська та грецька мови. За даними Федерального статистичного відомства Німеччини, динаміка вивчення англійської мови у загальноосвітніх та професійно-технічних школах Німеччини значно зросла у 1997–2013 роках.

Навчальний рік	Кількість школярів, які вивчають англійську мову у ФРН як іноземну
1997/1998	6 850 800
2000/2001	7 540 700
2003/2004	7 960 200
2006/2007	8 210 500
2009/2010	8 590 100
2012/2013	8 820 400

На першому ступені навчання загальноосвітньої школи (5–9 класи) вивчають лише одну іноземну мову (як правило, англійську): 5–6 класи – 5 год на тиждень, 7 клас – 4 години, 8–9 класи – 3–4 години. У політехнічних школах (5–10 класи) з 7 класу вводиться вивчення другої іноземної мови: 7–8 класи – 4 год на тиждень, 9–10 класи – 3–4 години.

У гімназіях на першому ступені навчання (5–10 класи), крім англійської мови, в якості основної або другої мови вивчається латина (3–4 год на тиждень). Крім того, у цих навчальних закладах з 9 класу ведеться викладання третьої іноземної мови (3–5 год). Іноді в якості третьої мови учні гімназій вивчають давньогрецьку.

На другому ступені навчання (11–13 класи) в гімназіях триває вивчення трьох мов. Однак кількість відведених для цього годин дещо зменшується: основна мова (як правило, англійська) – 2–4 год, друга і третя – 3 год на тиждень.

Необхідно також зазначити, що кількість годин, передбачених програмами на вивчення англійської мови, у різних землях ФРН іноді різко відрізняється, незважаючи на прийняту 28 жовтня 1964 р. Гамбургську угоду про уніфікації шкільної освіти ФРН.

Норвегія. У Норвегії учні починають вивчати англійську мову як обов'язковий предмет у 6 років. Починаючи з 13 років учні можуть обирати другу обов'язкову іноземну мову, а у віці з 16 до 19 років вони вивчають третю іноземну мову.

Швеція. У шведських школах учні повинні розпочати вивчення англійської мови у віці від 7 до 16 років. Школи можуть на власний розсуд обирати терміни навчання іноземної мови, проте всі школярі, зазвичай, починають вивчати англійську до того, як їм виповниться 10 років. Окрім того, вони мають можливість вивчати другу мову, оскільки кожна школа повинна запропонувати на вибір дві мови в якості основних. Знову ж таки, школи можуть самі вирішувати, коли вони вводять другу іноземну мову до навчального плану, але на практиці це відбувається, коли учням виповнюється 12 років. З 16 до 19 років учні продовжують вивчати одну обов'язкову іноземну мову: зазвичай це англійська, проте кожна школа повинна запропонувати мінімум три іноземні на додаток до англійської.

Нове у навчанні іноземних мов в Європі

Виразною тенденцією є ранній початок навчання іноземної, переважно англійської, мови в Європі. Першими країнами, що запровадили навчання англійської мови у початковій школі стали: Данія (1958 р.), Швеція (1962 р.), Фінляндія (1970 р.), Ісландія (1973 р.). Після проведення освітніх реформ (1980–1990 рр.), що заклали фундамент обов'язкового навчання іноземної мови у початковій школі, країни Європи долучилися до реалізації програм раннього навчання мовам. Першими у цьому починанні стали Австрія (1983 р.), Нідерланди (1985 р.), Португалія (1989 р.), за ними – Іспанія (1990 р.), Греція та Італія (1993 р.), Ліхтенштейн (1996 р.), франкомовна спільнота Бельгії (1998 р.).

У 2006–2007 рр. у всіх країнах ЄС, за винятком Ірландії та Великої Британії (Шотландія), було прийнято рішення про обов'язкове вивчення однієї іноземної мови у початковій школі.

Ідея ранньої мовної освіти полягає не у подовженні термінів навчання однієї мови, а для надання можливості навчання другої та третьої іноземних мов, оскільки 3–7-річні діти краще засвоюють фонетичну систему нової для них мови, 8–9-річні – морфологічну, а більш старші школярі – лексичну і синтаксичну системи.

На сучасному етапі практично у всіх країнах Європи відзначають раннє навчання іноземних мов, першість серед яких посідає англійська (98,4 %). У деяких країнах вивчення іноземної мови починається з першого класу (Люксембург, Мальта, Австрія, Італія та Норвегія), а в окремих країнах навіть в материнських школах і дитячих садках (Бельгія – німецькомовна громада, Іспанія – деякі автономні округи). У цілому в багатьох європейських школах навчання іноземної мови розпочинається з 10 років або трохи раніше. Так, наприклад, шкільні установи Естонії, Фінляндії та Швеції мають можливість самостійно встановлювати визначення часового введення вивчення іноземної мови як обов'язкової дисципліни.

У багатьох країнах ЄС відзначається тенденція раннього навчання двом і навіть трьом мовам, що сприяє розвитку мультилінгвізму та збереженню лінгвістичної різноманітності Європи.

Успішні практики навчання англійської мови на рівні шкільної освіти

Нідерланди мають досить високі показники рівня володіння населенням англійською мовою (друге місце після Швеції) у популярному світовому рейтингу EF English Proficiency Index, який визначає рівень володіння англійською мовою в світі. Дослідницьким проектом ELLiE (The Early Language Learning in Europe) відслідковано зв'язок між досягненнями індивідуумів у вивченні мови і впливом середовища (поза школою), наприклад використання субтитрів на телебаченні та фільмів англійською мовою.

До 1985 р. у початкових школах Нідерландів (6–12 років, шість класів) іноземні мови викладалися лише як факультатив. Однак з 1986/1987 н. р., після серії експериментів, Міністерство освіти запровадило обов'язкове навчання англійської мови, починаючи з 4 класу (1 год на тиждень). Винятком є провінція Фриз, де школярі з 1 класу вивчають дві мови: рідну (фризька) і нідерландську (голландську). На першому ступені навчання (7–11 класи), починаючи з 7 класу, учні вивчають дві іноземні мови. Вони продовжують вивчати англійську мову в якості основної (3–4 год) і приступають до вивчення французької (3 год) або, обравши французьку мову за основну, вивчають англійську як другу іноземну. З 8 класу вводиться обов'язкове

вивчення третьої мови (німецької, іспанської, російської) – 3–4 год на тиждень. У школах першого ступеня з технічним ухилом основною іноземною мовою обов'язково повинна бути англійська (від 3 до 17 год на тиждень) упродовж чотирьох років (7–10 класи), другою – німецька (3–8 год), а третьою – французька (3–6 год). На другому ступені навчання (гімназія, ліцей, 12–13 класи) кількість годин, що відводяться на вивчення мови, залежить від профілю навчального закладу. У гімназіях і ліцєях з технічним ухилом основна, друга і третя іноземні мови вивчаються в середньому по 3 год на тиждень, а з гуманітарним ухилом – по 6 годин. Програмою для технічних шкіл передбачено випускний іспит з однієї іноземної мови, а для гуманітарних – з двох. 98 % учнів усіх шкіл другого ступеня на випускному іспиті віддають перевагу англійській мові. У гуманітарних ліцєях і гімназіях другою мовою для іспиту 66 % випускників обирають німецьку, а 34 % – французьку.

У таблиці 1 презентовано особливості навчання англійської мови у Нідерландах [8].

Таблиця 1

Офіційний початковий шкільний вік	5 років, хоча багато дітей починають у віці 4-х років
Статус англійської мови в курикулумі	Складова Національного курикулуму www.government.nl/issues/education/primary-education
Вік, з якого розпочинається навчання англійської мови	Не є обов'язковим (як факультатив) від чотирьох років до дев'яти; багато шкіл розпочинають в перший рік навчання (варіативна складова навчального плану). Обов'язкове навчання іноземної мови розпочинається у віці від 10 років; більшість шкіл обирають англійську
Організація навчання	Залежить від окремих шкіл; загальна кількість годин, передбачених для перших восьми років навчання: як правило, від одного до трьох уроків на тиждень; 1–2 роки – 20 хв; 3–8 роки – 30–60 хв
Об'єктивний рівень досягнень	Між рівнями A1-A2 за шкалою CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)) до 12 років
Методи навчання	Не передбачені; школи вільні у виборі [10]
Навчальні матеріали	Школи вільні у виборі; підручники, як правило, не використовуються для навчання дітей віком від 6 до 10 років; навчальні матеріали/ресурси доступні для завантаження; у всіх школах є інтерактивні дошки
Тип педагога	Вчитель початкових класів з навичками викладання мови
Кваліфікація вчителя	Вчитель початкових класів з правом викладання англійської мови
Рівень володіння вчителем англійською мовою	За шкалою CEFR рівень B2 є необхідним для вчителів

Вивчення іноземної мови (не обов'язково англійської) розпочинається у віці десяти років, хоча більшість дітей у Нідерландах обирають англійську мову як першу іноземну мову у перший рік навчання. Школам надано значну автономію в організації навчання англійської мови, зазначено лише кількість годин, відведених на навчальний рік (8 клас). Централізовано визначено досягнення освітньої мети – володіння мовою між рівнями A1 та A2 за шкалою CEFR у віці 12 років; однак яким чином вони досягнуть такого рівня – залежить від шкіл. Аналогічним чином, методи навчання та використання тих чи інших матеріалів залишені на розсуд школи.

Фінляндія. Фінська система освіти була предметом захоплення і дослідження впродовж останніх років завдяки своєму успіху в тестуванні PISA 2003, 2006 та 2009 роках. У 2009 р. більше ста делегацій різних країн відвідали Фінляндію з метою здійснення спроби дізнатися секрети її успіху у досягненні таких високих результатів [4], у тому числі у навчанні мов. Зокрема, відзначалося, що «... основою успіху є вправність всіх учнів у мовах. Більшість учнів знали три мови: фінську, шведську та англійську» [5].

Особливості навчання англійської мови у фінській школі наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Офіційний початковий шкільний вік	Сім років
Статус англійської мови в курикулумі	Іноземна мова є частиною Національного курикулуму; вибір іноземної мови залишається за школою; 90 % шкіл обирають англійську мову
Вік, з якого починається навчання англійської мови	Зазвичай 9 років – це 3 клас, але може розпочатися і в першому класі
Організація навчання	Щоденний та щотижневий розклад укладається в школах; загальна кількість годин затверджується Фінською радою з питань освіти у межах 228 год для учнів з 3 по 6 класи
Об'єктивний рівень досягнень	A2.1 для рецептивних навичок (перший етап базових умінь) і A1.3 (функціональне елементарне володіння) для виробничих навичок для фінської заявки у CEFR на рівні 6 класу; Додаток 2 основного навчального плану на сайті www.oph.fi/english ; навчальні цілі зосереджені не лише на комунікації в конкретних, особистих ситуаціях, а й на міжкультурному рівні
Методи навчання	Вчителі можуть самостійно прийняти рішення про свої власні методи викладання, щоб виконати основний навчальний план
Навчальні матеріали	Вчителі можуть самостійно обирати матеріали
Тип педагога	Вчитель початкових класів з навичками до викладання мови
Кваліфікація вчителя	Всі викладачі мають ступінь магістра початкової освіти з комплексних досліджень у навчальних предметах загальноосвітньої школи

Рівень володіння вчителем англійською мовою	Не зазначено для класних вчителів; для вчителів англійської мови необхідний рівень C1 за шкалою CEFR (зазвичай від 7 класу і далі)
Позашкільний доступ до англійської мови	Англійська мова значно поширюється у навколишньому середовищі внаслідок економічної глобалізації. Телебачення і фільми англійською мовою не дублюються фінською мовою

У царині іншомовної освіти, яка переважно англійська, цілі Національного курикулуму для учнів 3–6 класів передбачають, що діти повинні бути призвичасні до спілкування у конкретній ситуації, насамперед усно, а потім у письмовій формі. Акцентується на «культурних навичках» (знаючи про об'єкт культури (країна мови) і порівнюючи його з фінською) і «стратегії навчання» (розвиток хороших навичок до вивчення мови, у тому числі навички самооцінювання). Зосередження на самооцінюванні дітей спостерігається паралельно з високим ступенем автономності вчителя, від якого очікується не просто адаптувати курикулум до потреб учнів, а й оцінити результати навчання і відповідно коригувати своє викладання.

Не дивлячись на те, що фінські школярі можуть почати вивчення другої іноземної мови, як тільки вони починають навчання у школі, в останні роки частка тих, хто прагне цього, скорочується та становить лише 14 % дітей, які починають вивчення іноземної мови у початковій школі з 1 або 2 класу в 2010 році [12]. Англійська залишається першою іноземною мовою і широко використовується у Фінляндії разом з фінською, втім не зачіпаючи статусу фінської та шведської мов. Фінські науковці зазначають, що поширення англійської мови не є цілеспрямованим процесом «завоювання» фінського суспільства, а скоріше процесом, в якому англійська мова використовується фінами у різних формах, щоб служити власним дискурсивним, соціальним та культурним цілям [13].

Як і в Нідерландах, англійська широко використовується у соціальному контексті багатьма фінами, маючи багатомовні концепції з використання декількох мов для різних цілей та у різних галузях.

Висновки. Отже, зупинимосся на тих аспектах, які, на нашу думку, можуть бути цікавими при модернізації системи іншомовного навчання в Україні:

- англійська мова за останнє десятиліття стала найпопулярнішою обов'язковою іноземною мовою для навчання у системі шкільної освіти не лише в країнах ЄС, але й цілого світу;
- загальна тенденція раннього навчання іноземної (переважно англійської) мови у початкових школах країн-членів ЄС покликана підвищити рівень володіння молоддю англійською мовою в умовах її глобалізації та підвищити мобільність громадян ЄС у майбутньому;
- аналіз кращих практик, зокрема Нідерландів та Фінляндії, засвідчує, що надзвичайно важливим є створення мовного середовища поза школою;
- як сумарна, так і поетапна кількість годин, що відводяться на навчання іноземних мов, у багатьох країнах ЄС значно перевищує обсяг годин, який передбачений для цих цілей вітчизняними шкільними програмами;
- можливість одночасного вивчення декількох мов, безсумнівно, сприяє підвищенню загальноосвітнього рівня учнів та його мобільності.

Список використаних джерел

1. Указ Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/641/2015>
2. Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2015 році» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/news/shorichne-poslannya-prezidenta-ukrayini-do-verhovnoyi-radi-u-35412>
3. Bjorklund S. and Suni I. (2000) 'The role of English as L3 in a Swedish immersion programme in Finland', in Cenoz J and Jessner U, English in Europe: *The acquisition of a third language* (pp. 198–221). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
4. Burridge T. (2010) Why do Finland's schools get the best results? *BBC World News America*. Available at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/world_news_america/8601207.stm
5. D'Orio W. (n.d.) Finland is №1! Finland's educational success has the rest of the world looking north for answers. *Scholastic Administrator Magazine*. Available at: www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3749880
6. EACEA; Eurydice; Eurostat. Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012 Edition, p. 47.
7. EF English Proficiency Index 2015, Electronic resource: <http://www.ef.edu/epi/>
8. Enever J. (2011) 'Policy', in Enever J. (ed) *ELLiE, early language learning in Europe* (pp. 23–42). London: British Council.
9. Eurostat Statistics Explained Foreign language learning statistics, Electronic resource: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics
10. Eurypedia, European Encyclopedia on National Education Systems.
11. Hautamaki T. (2008) *Teachers' linguistic choices during language instruction – A comparative study between special needs and basic education*. Unpublished BA thesis. Department of Languages, University of Jyväskylä, Finland.
12. Hilden R. and Kantelinen R. (2012) 'Language education – foreign languages', in Niemi H., Toom A. and Kallioniemi A. (eds) (2012) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 161–176). Rotterdam: Sense Publishers.
13. Leppanen S., Pitkanen-Huhta A., Nikula T., Kytola S., Tor-makangas T., Nissinen K., Kaanta L., Raisanen T., Laitinen M., Pahta P., Koskela H., Lahdesmaki S. and Jousmaki H. (2011) National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. *Studies in Variation, Contacts and Change in English, eSeries*. Available at: www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/05/
14. Miettinen E. (2009) *As much English as possible: A study on two secondary school English teachers' language use and the motives behind their language choices*. Unpublished BA thesis. Department of Languages, University of Jyväskylä, Finland.
15. Niemi H. Toom A. and Kallioniemi A. (eds) (2012) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
16. Simola H. (2005) The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41: 455–470.

References

1. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro oholoshennia 2016 roku Rokom anhliiskoi movy v Ukraini» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/641/2015>
2. Shchorichne Poslannia Prezydenta Ukrainy do Verkhovnoi Rady Ukrainy «Pro vnutrishnie ta zovnishnie stanovyshche Ukrainy v 2015 rotsi» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.president.gov.ua/news/shorichne-poslannya-prezidenta-ukrayini-do-verhovnoi-radi-u-35412>
3. Bjorklund S. and Suni I. (2000) ‘The role of English as L3 in a Swedish immersion programme in Finland’, in Cenoz J and Jessner U, English in Europe: *The acquisition of a third language* (pp. 198–221). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
4. BurrIDGE T. (2010) Why do Finland’s schools get the best results? *BBC World News America*. Available at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/world_news_america/8601207.stm
5. D’Orio W. (n.d.) Finland is №1! Finland’s educational success has the rest of the world looking north for answers. Scholastic Administr@tor Magazine. Available at: www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3749880
6. EACEA; Eurydice; Eurostat. Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012 Edition, p. 47.
7. EF English Proficiency Index 2015, Electronic resource: <http://www.ef.edu/epi/>
8. Enever J. (2011) ‘Policy’, in Enever J. (ed) ELLiE, early language learning in Europe (pp. 23–42). London: British Council.
9. Eurostat Statistics Explained Foreign language learning statistics, Electronic resource: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics
10. Eurypedia, European Encyclopedia on National Education Systems.
11. Hautamaki T. (2008) *Teachers’ linguistic choices during language instruction – A comparative study between special needs and basic education*. Unpublished BA thesis. Department of Languages, University of Jyväskylä, Finland.
12. Hilden R. and Kantelinen R. (2012) ‘Language education – foreign languages’, in Niemi H., Toom A. and Kallioniemi A. (eds) (2012) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 161–176). Rotterdam: Sense Publishers.
13. Leppanen S., Pitkanen-Huhta A., Nikula T., Kytola S., Tor-makangas T., Nissinen K., Kaanta L., Raisanen T., Laitinen M., Pahta P., Koskela H., Lahdesmaki S. and Jousmaki H. (2011) National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. *Studies in Variation, Contacts and Change in English, eSeries*. Available at: www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/05/
14. Miettinen E. (2009) *As much English as possible: A study on two secondary school English teachers’ language use and the motives behind their language choices*. Unpublished BA thesis. Department of Languages, University of Jyväskylä, Finland.
15. Niemi H. Toom A. and Kallioniemi A. (eds) (2012) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
16. Simola H. (2005) The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41: 455–470.



Чуканова Світлана Олександрівна — здобувач кафедри психології та педагогіки НаУКМА, координатор Американської бібліотеки ім. Віктора Китастого при Національному університеті «Києво – Могилянська академія». Коло наукових інтересів: вища освіта у США, порівняльно – педагогічні студії, професійна підготовка фахівців із бібліотекознавства та інформології у системі вищої освіти США.

УДК 378.4:[02+316.774](477+73)

ПОРІВНЯННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА НАПРЯМОМ «БІБЛІОТЕКОЗНАВСТВО ТА ІНФОРМОЛОГІЯ» В УКРАЇНІ ТА США

У статті порівнюється зміст професійної підготовки здобувачів вищої освіти за напрямом 6.020102 «Книгознавство, бібліотекознавство і бібліографія» Київського університету імені Бориса Грінченка та навчального плану Моргріджського педагогічного коледжу при Денверському університеті за напрямом «Бібліотекознавство та інформологія».

Ключові слова: зміст професійної підготовки, бібліотекознавство та інформологія, вища освіта, порівняння змісту освіти.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство ставить нові вимоги до бібліотеки як до соціального інституту. Саме тому останнім часом спостерігається зміна традиційних функцій бібліотек, які стають не просто книгосховищами, а перетворюються на професійні інформаційно-консультаційні центри. Якісна професійна діяльність бібліотекаря впливає на рівень ресурсно-інформаційного забезпечення сучасного суспільства. Інформація швидко втрачає актуальність, тому фахівці бібліотечної та інформаційної галузі повинні вміти якісно та ретельно аналізувати, відбирати, упорядковувати, зберігати та надавати інформацію, виступати експертами в багатьох питаннях, мати високий рівень інформаційної та технічної грамотності, володіти певною мірою педагогічними та психологічними знаннями. У зв'язку із цим у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців бібліотечної справи та інформаційної галузі в Україні необхідно враховувати вимоги часу, постійний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та найкращий зарубіжний досвід. Зокрема, одним із прикладів такого досвіду є професійна підготовка фахівців із бібліотекознавства та інформології у системі вищої освіти США.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Теоретичну основу дослідження складають наукові праці, присвячені вивченню зарубіжного досвіду у галузі освіти (Ю. Алфьоров, Н. Воевутко, С. Заскалета, Ю. Заячук, Т. Кристопчук, О. Локшина, А. Підгаєцька, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Старовойтова, О. Сухомлинська, І. Тараненко); дослідження вітчизняних науковців – педагогів та бібліотекознавців, присвячені питанням інформації, розвитку бібліотекознавства та інформології та професійної підготовки фахівців у цій галузі (В. Бабич, Н. Бачинська, В. Бездрабко, Н. Березюк, О. Воскобойнікова-Гузева, В. Горєва, О. Давидова, В. Загуменна, В. Ільганаєва, О. Кобелев, М. Козир, Н. Кунанець, Н. Кушнарєнко, Н. Морзе, С. Назаровець, Т. Новальська, Г. Пасинкова, В. Пашкова, Л. Савєнкова, О. Сєрбін, В. Снар, М. Слободяник, В. Сологуб, Г. Солоїденко, А. Соляник, Т. Ярошенко); роботи зарубіжних та вітчизняних інформологів, бібліотекознавців, педагогів, присвячені питанням розвитку інформології, бібліотекознавства, професійної підготовки майбутніх фахівців у цій галузі в США (В. Бабич, О. Башун, Р. Блаут, Д. Гедєон, В. Горєва, К. МакКук, П. Морвіль, Дж. О'Салліван, Е. К. Овусу-Анаш, О. Олійник, Дж. Олсгаард, В. Пашкова).

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Основною ціллю статті є висвітлення особливостей змісту професійної підготовки фахівців із бібліотечної справи у США та Україні на прикладі навчальних планів Київського університету ім. Бориса Грінченка (Україна) та Морґріджського коледжу при Дєнверському університеті (США). Мета дослідження – виявити спільні та відмінні риси в змісті освіти у галузі бібліотекознавства та інформології в Україні та США для розроблення рекомендацій з удосконалення навчальних планів Київського університету ім. Бориса Грінченка.

Основна частина. Варто зазначити, що головною відмінністю, яку потрібно враховувати, є відсутність у системі вищої освіти США ступеня бакалавра для бібліотекознавців та інформологів на відміну від України. Оскільки для порівняння було взято українську бакалаврську бібліотекознавчу програму та американську магістерську бібліотекознавчу програму, потрібно зауважити, що до розгляду було обрано блок дисциплін з формування фахових компетентностей як таких, що безпосередньо пов'язані із подальшою професійною діяльністю. Оскільки найбільш різочі відмінності помітні у структурі професійної підготовки фахівців із бібліотекознавства та інформології у США та Україні, формах організації навчання, стані розвитку інформології в контексті бібліотекознавчих дисциплін, то дослідження здійснено за такими критеріями: освітньо-кваліфікаційні рівні; зміст професійної підготовки; форми організації навчального процесу; інтеграція інформології та бібліотечної справи.

Щодо першого критерію потрібно зазначити, що Університет ім. Б. Грінченка пропонує освітній рівень бакалавра (галузь знань 0201 Культура за напрямом 6.020102 «Книгознавство, бібліотекознавство і бібліографія») академічну кваліфікацію: бакалавр книгознавства, бібліотекознавства і бібліографії, професійну кваліфікацію: бібліотекар, бібліограф, спеціалізації: архівознавство, документознавство, видавнича справа, редагування (літературне), автоматизовані бібліотечно-інформаційні системи. Термін навчання 3 роки 10 місяців. Потрібно зауважити також, що вищезгаданий університет пропонує освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста у галузі 0201 Культура, спеціальність: 5.0201201 Бібліотечна справа, кваліфікація:

фахівець з бібліотечної справи. За цим же критерієм Моргріджський педагогічний коледж, що є структурною одиницею Денверського університету, пропонує освітню програму із бібліотекознавства та інформології [2; 3; 4]. Освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр бібліотекознавства та інформології. Розподілу на академічну та професійну кваліфікацію як такого немає; спеціалізації: архіви та спеціальні колекції, робота у цифровому середовищі, робота з дошкільною аудиторією, правниче бібліотекознавство, бібліотекар довідкової служби у науковій бібліотеці, бібліотекар довідкової служби у публічній бібліотеці, шкільний бібліотекар, спеціальне бібліотекознавство. Моргріджський коледж у межах бібліотекознавчої програми пропонує також докторські студії (на ступінь доктора філософії із бібліотекознавства та інформології) та трирічні сертифікатні програми. Часові ліміти, відведені для отримання ступеня магістра – 5 років, доктора філософії – 7 років, сертифікатної програми – 3 роки. Загальний огляд структури навчального плану дозволив виявити відмінності, наведені у таблиці 1:

Таблиця 1

Відмінності у змісті професійної підготовки фахівців бібліотечної справи в Україні та США

Київський Університет ім. Б. Грінченка	Моргріджський коледж
Наявність таких дисциплін, як іноземна мова за професійним спрямуванням, історія української і зарубіжної літератури, історія світової культури, бібліотечна журналістика, міжнародне співробітництво в бібліотечно-інформаційній сфері	Відсутність такого роду предметів, наявність лише предметів суто бібліотекознавчого напрямку
Дві курсові роботи: з книгознавства, бібліотекознавства, бібліографознавства – 3 кредити та з бібліотечних технологій – 3 кредити	Практикум або кепстоунський проект (для тих, хто вже має досвід роботи у архіві або бібліотеці) по завершенні курсу та курсова робота, кожен з видів діяльності – по 4 кредити
Є можливість вибору додаткової спеціалізації: «Архівознавство» і «Документознавство»	Є можливість вибору додаткової спеціалізації: «Правниче бібліотекознавство»
Практика диференціюється на навчальну (бібліотечну), виробничу (технологічну), виробничу (організаційну)	Практика не диференціюється
Кількість кредитів загалом по бакалаврату – 180, за вибіркову частину – 60 за будь-яку обрану додаткову спеціальність	Кількість кредитів за програмою загалом не може бути менше, ніж 58 кредито-годин, 28 з яких обов'язкові дисципліни і щонайменше 30 – вибіркові

На відміну від України, у системі вищої освіти США навчальні плани складаються індивідуально для кожного студента із допомогою куратора. Потрібно зауважити, що зміст професійної підготовки фахівців бібліотечної галузі охоплює

більше спеціальних предметів, ніж загальних. Водночас навчальний план університету ім. Б. Грінченка демонструє якісне наповнення як дисциплінами, що направлені на розвиток загальних компетентностей, так і формування фахових компетентностей. Таким чином, враховуючи, що навчальний план є планом бакалаврської програми, варто відмітити його змістовність та якісне наповнення. Щодо блоку дисциплін формування фахових компетентностей, які власне й порівнюються із аналогічними у магістерській бібліотекознавчій американській програмі, то основні напрями роботи сучасних бібліотек в українському плані відображено у повному обсязі, проте варто розширити інформологічну складову.

Стосовно форм організації навчального процесу в установах, що порівнюються, зауважимо, що Моргріджський коледж не розмежує чітко семінарські заняття, лекції та практику. 58 кредито-годин охоплюють 4 кредити практики або кепстоунського проекту, 24 кредито-годин обов'язкових дисциплін, у тому числі курсова робота, 30 кредито-годин вибіркових дисциплін та заключний іспит. На відміну від Моргріджського коледжу, університет ім. Б. Грінченка у навчальному плані має чітке розмежування на лекції, практичні, семінарські, лабораторні, індивідуальні заняття, самостійну роботу, екзамени, заліки, курсову роботу. Щодо інтеграції інформології та бібліотекознавства у вищих навчальних закладах, які порівнюються, потрібно зазначити, що відповідно до спеціалізацій, на які орієнтована програма, рівень інтеграції інформології з бібліотекознавством в обох навчальних установах досить високий (табл. 2).

Таблиця 2

Відображення інформологічних дисциплін у змісті професійної підготовки бібліотечних фахівців в Україні та США

Київський Університет ім. Б. Грінченка	Моргріджський коледж
<ul style="list-style-type: none"> • Сучасні інформаційні системи і технології в бібліотечно-інформаційній і бібліографічній діяльності • Соціальні комунікації • Архівні інформаційні системи • Інформатизація в архівній справі • Інформаційне забезпечення управління • Інформаційні технології в документознавстві • Електронне врядування 	<ul style="list-style-type: none"> • Архітектура метаданих • Інформаційні технології в освіті • Веб контент-менеджмент • Пошук у базах даних • Цифрові бібліотеки • Оцифрування матеріалів • Створення цифрових колекцій • Інформаційна архітектура • Цифрові технології у бібліотекознавстві • Інформологія

В якості рекомендацій щодо доповнення (модулів) до вже наявних дисциплін інформологічного характеру або як самостійні дисципліни пропонується ввести такі студії: інформаційно-пошукова поведінка, інформаційна архітектура, інформаційне структурування із використанням XML, адміністрування комп'ютерних мереж,

дизайн метаданих, взаємодія штучного інтелекту та людини, принципи роботи довідкової служби в режимі онлайн. На магістерських бібліотекознавчих програмах було рекомендовано запровадити та/або розвивати такі курси: бібліометрія та наукометрія, використання автоматизованих бібліотечних систем у процесі забезпечення роботи бібліотек, інформаційна грамотність, реставрація бібліотечних матеріалів, оцифрування рідкісних та цінних видань, інформаційний цикл у соціальному контексті. Варто зауважити, що Україна має потенціал розвивати надалі бібліотечно-інформаційну галузь, і поступово стане можливим запровадження такої інтегрованої дисципліни, як бібліотечно-інформаційні студії або бібліотекознавство та інформологія із активним залученням Української бібліотечної асоціації до процесу моніторингу якості освіти у цій галузі. З метою інтеграції у сучасне інформаційне суспільство та у зв'язку із поступовим переходом бібліотечної справи у площину соціальних комунікацій до навчального плану бакалаврських програм із бібліотекознавства в Україні варто додати такі дисципліни або теми у межах вже наявних дисциплін інформаційного характеру: інформаційна грамотність (1 курс); інформаційно-пошукова поведінка (1 курс); інформаційна архітектура (2 курс); інформаційне структурування із використанням XML (3 курс); адміністрування комп'ютерних мереж (3 курс); дизайн метаданих (4 курс) [1; 2; 5; 6; 8].

Поглибити та вдосконалити свої знання, отримані під час навчання на бакалаврській програмі, студенти-бібліотекознавці можуть на магістерській програмі, до навчального плану якої пропонується додати такі дисципліни: бібліометрія та наукометрія; використання автоматизованих бібліотечних систем у процесі забезпечення роботи бібліотеки. У якості вибірових курсів на бакалаврських програмах рекомендується ввести такі курси: «Взаємодія штучного інтелекту та людини» – аналог Human-computer interaction; «Принципи роботи довідкової служби в режимі онлайн». У якості вибірових курсів на магістерських бібліотекознавчих програмах пропонується ввести такі вибірові курси: «Реставрація бібліотечних матеріалів»; «Оцифрування рідкісних та цінних видань»; «Інформаційний цикл у соціальному контексті». Усі вищезгадані дисципліни можуть бути також темами у межах дисциплін інформологічного характеру. У такому випадку пропонується введення таких дисциплін, як «Вступ до інформологічних студій» на першому курсі у першому семестрі, а з другого курсу і до кінця навчання на бакалаврських та магістерських бібліотекознавчих програмах пропонується введення дисципліни «Інформологічні студії» [6, с. 15; 7].

Магістерські бібліотекознавчі програми в Україні повинні закріплювати здобуті під час навчання на бакалавраті знання, тому навчальний план необхідно посилити дисциплінами, які передбачають як практичне застосування знань, так і наукову діяльність. Саме тому одним із важливих бібліотекознавчих курсів є «Бібліометрія та наукометрія». Бібліометрія – це застосування кількісних методів для вивчення інформаційних ресурсів. Суміжними з нею дисциплінами вважаються наукометрія та аналіз цитувань, які займаються кількісним аналізом усіх наукових доробок та наукових цитувань [7, с. 10].

Висновок. Процес старіння інформації наразі значно прискорився, тому бібліотечні працівники повинні йти у ногу з часом, вміти ефективно застосовувати у своїй практичній діяльності інформаційно-комунікаційні технології сьогодення. В Україні бібліотечна справа, не дивлячись на потужний вплив дисциплін

інформологічного характеру, досі не має тісних зв'язків, достатніх для об'єднання у дисципліну на зразок «бібліотекознавства та інформології». Саме тому на сучасному етапі часткової імплементації американського освітнього підходу до вивчення бібліотекознавства скасування бакалаврських програм вважається недоцільним. Надалі до процесу модернізації навчального плану, у разі успішної імплементації вищезазначених рекомендацій, потрібно буде залучати студентів, враховуючи їх бачення майбутньої професії. Таким чином уможлиблюється виховання у майбутнього покоління бібліотечних фахівців бачення себе у професії. Особливу увагу потрібно буде у подальшому звернути і на післядипломну освіту.

Список використаних джерел

1. Banerjee K. How Does XML Help Libraries? / K. Banerjee // Computers and Libraries. – 2002. – V. 22, № 8. – С. 1–4.
2. Library and Information Science : Student Handbook 2013–2014 [Електронний ресурс] / University of Denver, Morgridge College of Education. – 2013. – 55 с. – Режим доступу: <http://morgridge.du.edu/wp-content/uploads/2013/09/1-LIS-handbook-2013-2014-FINAL.pdf>. – Назва з екрана.
3. Library and Information Science : Student Handbook 2014–2015 [Електронний ресурс] / University of Denver, Morgridge College of Education. – 2014. – 46 с. – Режим доступу: <http://morgridge.du.edu/wp-content/uploads/2014/09/LIS-handbook-2014-2015.pdf>. – Назва з екрана.
4. Library and Information Science Program : Coursework Plan (Handbook year 2013–2014) [Електронний ресурс] / University of Denver, Morgridge College of Education. – 2013. – Режим доступу: http://morgridge.du.edu/wp-content/uploads/2013/04/Library-and-Information-Science-Program-2013_14-form.pdf. – Назва з екрана.
5. Morgan E. L. XML in Libraries: a Workshop [Електронний ресурс] / E. L. Morgan. – 2008. – Режим доступу: <http://infomotions.com/musings/xml-in-libraries/>. – Назва з екрана.
6. Morville P. Information Architecture for World Wide Web / P. Morville, L. Rosenfeld. – Sebastopol : O'Reilly, 2007. – 504 [2] с.
7. Principles and applications of information science for library professionals / J. N. Olsgaard, editor. – Chicago : ALA, 1989. – 142 с.
8. XML in Libraries [Електронний ресурс] / ALA. – 2015. – Режим доступу: ala.org/lita/learning/regional/xmlinst. – Назва з екрана.

References

1. Banerjee K. How Does XML Help Libraries? / K. Banerjee // Computers and Libraries. – 2002. – V. 22, № 8. – С. 1–4.
2. Library and Information Science : Student Handbook 2013–2014 [Electronic resource] / University of Denver, Morgridge College of Education. – 2013. – 55 с. – Access: <http://morgridge.du.edu/wp-content/uploads/2013/09/1-LIS-handbook-2013-2014-FINAL.pdf>. – Title from the screen.
3. Library and Information Science : Student Handbook 2014–2015 [Electronic resource] / University of Denver, Morgridge College of Education. – 2014. – 46 с. – Access: <http://morgridge.du.edu/wp-content/uploads/2014/09/LIS-handbook-2014-2015.pdf>. – Title from the screen.

4. Library and Information Science Program : Coursework Plan (Handbook year 2013–2014) [Electronic resource] / University of Denver, Morgridge College of Education. – 2013. – Access: http://morgridge.du.edu/wp-content/uploads/2013/04/Library-and-Information-Science-Program-2013_14-form.pdf. – Title from the screen.
5. Morgan E. L. XML in Libraries : a Workshop [Electronic resource] / E. L. Morgan. – 2008. – Access: <http://infomotions.com/musings/xml-in-libraries/>. – Title from the screen.
6. Morville P. Information Architecture for World Wide Web / P. Morville, L. Rosenfeld. – Sebastopol : O'Reilly, 2007. – 504 [2] с.
7. Principles and applications of information science for library professionals / J. N. Olsgaard, editor. – Chicago : ALA, 1989. – 142 p.
8. XML in Libraries [Electronic resource] / ALA. – 2015. – Access: ala.org/lita/learning/regional/xmlinst. – Title from the screen.

Чуканова С. А.

СРАВНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИЕ И ИНФОРМОЛОГИЯ» В УКРАИНЕ И США

В статье сравнивается содержание профессиональной подготовки соискателей высшего образования по направлению 6.020102 «книговедение, библиотековедение и библиография» Киевского университета имени Бориса Гринченко и Моргриджского педагогического колледжа при Денверском университете.

Ключевые слова: содержание профессиональной подготовки, библиотековедение и информология, высшее образование, сравнение содержания образования.

Chukanova S.

COMPARISON OF PROFESSIONAL TRAINING IN LIBRARY AND INFORMATION SCIENCE IN THE USA AND UKRAINE

This article presents a general comparison of the curriculums in Library and Information Science at Kyiv Borys Hrinchenko University and at The University of Denver, in particular at The Morgridge College of Education. The aim of the article is to show the main differences and similarities between Ukrainian and American library professional training according to the four following criterion such as: academic degrees, forms of academic instruction, information science integration, and the LIS curriculum (content of the education).

Keywords: content of professional training, library and information science, higher education, curricula comparison.

**Вахріна Ольга Валентинівна —**

провідний інженер Департаменту міжнародного співробітництва Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», аспірант Інституту проблем виховання НАПН України Київ. Коло наукових інтересів: система вищої освіти в Польщі, цінності та ціннісні орієнтації особистості, професійно-етичні цінності, їх зміст і форми, виховання цінностей у польських студентів політехнічних університетів.

УДК: 37.017.7:375.27

ПОГЛЯДИ ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ НА ПОНЯТТЯ «ЦІННІСТЬ»

У статті висвітлено зміст поняття «цінність» у філософському, психологічному, соціологічному та педагогічному вимірах з огляду на погляди польських науковців. Розглянуто цінності як предмети символічного або несимволічного характеру, зазвичай бажані в тому чи іншому суспільстві; як життєві та нормативні судження, прийняті в суспільстві, та як погляди, що стосуються системи цінностей і визнаних норм, бажаних для того чи іншого суспільства.

Аналізуючи цінності з огляду на досвід польських дослідників, автор наголошує на пріоритеті ознайомлення з їхніми доробками у сфері вищої освіти, що забезпечить бачення найбільш оптимальних підходів до реформування вищої школи України.

Ключові слова: цінність; культура; особистість.

Постановка проблеми. Сучасний етап суспільного розвитку України характеризується істотними змінами в житті її народу, оновленням усіх сфер діяльності людини, переоцінкою та утвердженням у свідомості нації нових світоглядних орієнтирів. Разом з тим одним із головних завдань вищого навчального закладу є формування соціально зрілої, творчої особистості з власною громадянською позицією, готовою до професійної діяльності, відповідальної за свою долю та долю суспільства в цілому. Ціннісна проблематика в усі часи привертала увагу філософів, соціологів, психологів, педагогів та вчених інших сфер. Особливої актуальності вона набуває нині, коли відбувається переоцінка цінностей, моральних норм, що впливають на формування особистості, виховання її ціннісної позиції.

Виведення української освіти на загальноєвропейський простір, застосування нових педагогічних технологій, пошук найбільш оптимальних концептуальних підходів до розвитку національної вищої освіти зумовлюють зростання наукового і практичного інтересу до вивчення зарубіжного досвіду європейських країн, зокрема Польщі. Досвід цієї країни має для української освіти особливе значення, що пояснюється тісними історико-культурними зв'язками та приєднанням обох країн до Болонського процесу.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Різні аспекти ціннісної сфери особистості досліджували такі польські науковці: Ф. Зненацький, Ч. Банах, Я. Щепанський, М. Рокич, В. Оконь, М. Сівко, М. Вініарський, Р. Дагрендорф, З. Віатровські, Ст. Кавулу, А. Каргульов, Й. Каргульова, А. Пшеславська, І. Халашинські, В. Чіхонь, А. Ящинська-Каня, Б. Йонд, Л. Дичевські, Б. Єдинак, К. Скажинська, З. Косич, М. Сівко, Х. Свіда, Д. Рибчинська, Б. Ольшак-Крижановська, К. Денек, К. Островська, С. Матусевич, М. Міштал, П. Мазур та інші.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Метою статті є вивчення змісту поняття цінність у наукових доробках польських дослідників.

Основна частина. На сучасному етапі розвитку України як незалежної держави особливо стратегічного значення у вихованні молодого покоління набувають питання ціннісного наповнення навчально-виховного процесу та пошук ефективної системи ціннісного виховання. Формування гармонійної особистості, яка б відповідала вимогам часу, є ключовою проблемою освіти. Саме тому розвиток цінностей, які стануть визначати світоглядну позицію особистості, багато в чому залежить від освіти, зокрема вищої.

Цінності детермінують усі види відносин і діяльність людини. Стосовно визначення поняття «цінність», його змісту та класифікації існує багато теорій. Особливо цікавим в окресленому плані є філософсько-педагогічний досвід польських колег.

У процесі вивчення концепцій польських дослідників виділено філософський, соціологічний і психологічний підходи у визначенні поняття «цінність».

Словник польської мови розуміє «цінність» як «принципи і переконання, що лежать в основі співтовариства, яке прийняло етичні стандарти» [12]. Суспільна свідомість Польщі асоціює з цінностями все, що пов'язане з позитивними емоціями, прагненнями та бажаннями людини, з тим, що є важливим і суттєвим в її житті, та що вона щоденно шукає [8].

З огляду на філософську думку Польщі продуктивними є праці Ф. Зненацького, який трактує цінності як певні правила поведінки, що пов'язані завжди з людською діяльністю, впливаючи на всі сфери її життєдіяльності, навіть на її прагнення [14].

Будучи філософом-ідеалістом, Ф. Зненацький стверджував, що суспільне життя та історія людства, навколишній світ формуються завдяки зусиллям конкретних індивідів, є результатом їхньої діяльності, продуктом конкретно-історичної форми ставлення людей до світу. В його уявленні людина – це творець цінності, який є основною категорією її буття [14].

Польський дослідник В. Оконь розглядав цінності як багатозначні поняття та як властивість, що надається предметам людиною залежно від її потреб, почуттів та бажань [7]. На його думку, «цінності змінюються від змін суспільного життя та культури» [6].

До сучасної філософської думки належить позиція М. Сівко. У розуміння поняття «цінності» польська дослідниця вкладає важливість будь-якої матеріальної або нематеріальної речі, ідеї або запровадження, аспект життя [11].

Польський соціолог, професор Я. Щепанський цінність розуміє як будь-який предмет, матеріальний чи ідеальний, ідею або інститут, предмет дій справжній чи уявний, щодо якого індивіди чи групи займають позицію оцінки, надають йому важливу роль в своєму житті та відчують як необхідність прагнення до володіння ним [1, с. 39].

Цінностями, на думку автора, є ті предмети, які забезпечують індивіду внутрішню рівновагу, та прагнення до яких дає відчуття гарно виконаної повинності, або ті, які необхідні групі для підтримки внутрішньої рівноваги [1].

Разом з тим Я. Щепанський зауважує, що цінності є важливими факторами поведінки індивіда. Кожен індивід володіє певною ієрархією цінностей, які він цінує більшою чи меншою мірою. Дослідник акцентує увагу на соціальному механізмі впливу цінностей на суспільне життя. Адже вони є регуляторами людських прагнень та вчинків, дозволяють оцінювати вчинки інших, виступають основою оцінки суспільної придатності членів груп і, таким чином, визначають принципи соціальної ієрархії та окреслюють основи спільного життя [1, с. 40].

Особливо цікавою є думка Я. Щепанського щодо цінностей як основної частини культури кожного індивіда та колективу в цілому. У культурі будь-якої спільноти людей прийняті певні системи цінностей та їхня ієрархія [1].

Подібною думки дотримується польський соціолог Л. Дичевські. Він стверджує, що цінності є найбільш важливими елементами культури, які лежать в основі її існування та розвитку. Усе, що називають культурою, належить до цінностей, які й визначають культуру. Науковець виокремлює три групи цінностей: фізіологічні, соціологічні та культурні. Л. Дичевські зауважує, що цінності виконують нормативну функцію у житті людини: вони стимулюють до дій, які гармонують з ними і водночас перешкоджають будь-яким діям, що суперечать їхній суті [3].

Л. Дичевські трактує цінності як:

- предмети символічного або несимволічного характеру, зазвичай бажані в тому чи іншому суспільстві;
- життєві та нормативні судження (ціннісні орієнтації), прийняті в суспільстві;
- погляди, які стосуються системи цінностей та визнаних норм, що є бажаними для того чи іншого суспільства [3].

Польський педагог Х. Свіда розглядає цінності як:

- предмети, об'єкти, на які спрямовані наші прагнення, або ті, що задовольняють наші потреби;
- позитивно оцінені об'єкти спостережень або суджень людей;
- загальні критерії, на підставі яких виокремлюються об'єкти, що гідні позитивної оцінки [13].

Варто наголосити, що значний внесок у соціологічне розуміння цінностей та їх класифікацію зробив польський дослідник М. Рокич. В основі його теорії лежить розуміння цінностей як стандартів, критеріїв бажаного, які регулюють дії, судження, вибір, оцінку, аргументи, раціоналізацію, визначаючи основу світогляду та ядро мотивації життєвої активності. Теорія М. Рокича заснована на припущенні, що система ціннісних орієнтацій індивіда визначається культурою, суспільством, його інститутами та створюється в ході індивідуального досвіду переживань [9].

Цікавою, на наш погляд, є думка польських соціологів Д. Рибчинської і Б. Ольшак-Крижановської, які обстоюють цінності в контексті людських потреб. Розглядаючи потреби як нестачу будь-чого чи відсутність належних умов розвитку, діяльності та життя людини, вони виокремлюють такі види потреб: біологічні; соціальні; зовнішні та внутрішні; потенційні й актуальні; першочергові та вторинні; загальні й індивідуальні [10].

Така варіативність у визначенні потреб у площині «цінність – потреба» дає змогу дослідникам говорити не лише про ієрархічну будову потреб, а й про ієрархічну систему цінностей. Д. Рибчинська і Б. Ольшак-Крижановська доводять, що потреби індивіда та його цінності формують певну структуру, яка має спрямовуватися на досягнення життєвої рівноваги [10].

У психологічній науці Польщі цікавою, на наш погляд, є думка К. Денека, який зазначає, що для наук про освіту немає нічого раціональнішого, ніж пошук сенсу людського життя, що виражається в цінностях. Саме цінності, на думку науковця, формують основу інтелектуальної діяльності людини. К. Денек розглядає цінності у таких площинах:

- предмети і переконання ненормативного характеру, що зумовлюють психічні переживання і спонукають до певних дій;
- поширені у певній соціальній групі переконання, що окреслюють типові погляди, судження та бажання і є визначальними для її членів;
- переконання певних суб'єктів або соціальних груп, що визначають ознаки соціальних груп або цілого суспільства [2].

На переконання С. Матусевича, по-перше, цінність є об'єктом бажання, що сприяє задоволенню потреб; по-друге, цінність ототожнюється з відношенням і розуміється як фактор, що сприяє вибору мотивів, тобто ціннісним вважається те, що визначає мотиви діяльності та поведінки; по-третє, цінність – чинник, який впливає на вибір цілей діяльності та засобів реалізації, причому йдеться не про раціональність таких дій, а швидше про почуття в стані афекту, приємні чи неприємні; по-четверте, цінність ототожнюється з критерієм вибору мети. За такого підходу, автор наголошує не на раціональності цілей, а на їхньому моральному підґрунті, справедливості та добрі. При цьому С. Матусевич зазначає, що цінність є бажаним об'єктом, чинником вибору мотивів і цілей дії і ресурсів їх реалізації [4].

Польська дослідниця М. Мішталє проводить різнобічний аналіз поняття «цінності» в площині як соціологічного, так психологічного і культурологічного аспектів, що вважаємо узагальненням і систематизацією усіх зазначених вище тлумачень цього поняття в нашому дослідженні.

Отже, із соціологічної точки зору М. Мішталє характеризує цінності як предмети та переконання, що викликають відносно однакові психічні переживання та певні дії для суб'єктів – членів суспільних груп, з одного боку, та як переконання поодиноких суб'єктів або поширене в суспільних групах як таке, що є визначальним для цієї суспільної групи або всього суспільства, з другого боку [5].

У культурологічній площині вона розглядає цінність як:

- загально бажані в тому чи іншому суспільстві предмети символічного або несимволічного характеру;
- розповсюджені екзистенційно нормативні судження (ціннісні орієнтації);
- поширені в тому чи іншому суспільстві переконання, які передають судження та поведінку людей цього суспільства;
- переконання щодо цінностей та норм, що є гідними для того чи іншого суспільства [5].

Психологічний підхід у трактуванні поняття «цінність» дає можливість дослідниці характеризувати цінності як:

- елементи переконань суб'єкта щодо нормативності або ненормативності;

- переконання інших людей щодо психічного, фізичного стану або дій інших суб'єктів, що є бажаними;
- предмети, що задовольняють певні потреби суб'єкта [5].

Розглядаючи кожен з аспектів окремо від іншого, М. Міштал доходить висновку, що навіть такий аналіз поняття не дає чіткої визначеності структурованості категорії «цінність» та її точне визначення.

Зважаючи на таке розуміння цінностей польськими дослідниками, можна зазначити, що вони вважають цінності важливими особистісними конструктами, які допомагають зберегти загальнолюдські багатства. Спираючись на колективну думку польських науковців, зазначимо, що цінності мають певне емоційне забарвлення, тісно пов'язані з потребами і мотивацією, мають ієрархічний характер та впливають на оцінювання інших і формування світогляду. Здобутки польських учених в аксіологічній площині демонструють гуманістичну спрямованість виховних концепцій у вищій школі Польщі, спрямованих на формування у молодого покоління фундаментальних загальнолюдських цінностей.

Висновки. З огляду на вище досліджене, дозволимо зауважити, що вивчення цінностей в сучасній педагогічній науці займає важливе місце. Очевидно, що європейське устремління України потребує якісно нової освітньої політики, ключовим завданням якої є виховання всебічно та гармонійно розвинутої особистості. Пошуки в цьому напрямку зумовлені й необхідністю здійснення реальних змін в напрямку ціннісного виховання. Отже, пріоритетного значення в сучасній педагогіці набуває аксіологічна проблема.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у вивченні особливостей виховання цінностей у студентів вищих навчальних закладів Польщі.

Список використаних джерел

1. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепанський [М. М. Гуренко ; под общ. ред. и послеслов. акад. А. М. Румянцева]. – М. : Прогрес, 1969. – 240 с.
2. Denek K. Uniwersalne wartości edukacji szkolnej / Kazimierz Denek // W. : Dziecko w wiecie rodziny: szkice o wychowaniu [red. Bronisława Dymara]. – Kraków : Oficyna Wydawnicza "Impuls", 1998. – (Nauczyciele – Nauczycielom). – S. 19–32.
3. Dyczewski L. Values in the Polish Cultural Tradition / L. Dyczewski // Polish Philosophical Studies III, Cultural Heritage and Contemporary Change, (Series Eastern and Central Europe). – 2009. – Vol. 19. – S. 20–35.
4. Matusiewicz C. Psychologia wartosci / C. Matusiewicz. – Warszawa-Poznan, 1975. – 285 s.
5. Misztal M. Problematyka wartości w socjologii / Maria Misztal. – Warszawa : Państw. Wydaw. Naukowe, 1980. – 251 s.
6. Okon W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej / Wincenty Okon. – Warszawa : Zak, 1998. – 423 s.
7. Okon W. Nowy słownik pedagogiczny / Wincenty Okon. – Warszawa : Wydaw. Akademickie Żak, 2007. – 490 s.
8. Półturzycki J. Powrót do wartości i rekonstrukcji celów kształcenia / J. Półturzycki // W: Wokół szkoły i edukacji : Syntezy i refleksje. – Wydawnictwo Adam Marszałek, 1997. – S. 57–68.
9. Rokeach M. The nature of human values / Milton Rokeach. – New York : The Free Press, 1973. – 438 p.

10. Rybczyńska D. A. Aksjologia pracy socjalnej – socjalnej-wybrane zagadnienia / D. A. Rybczynska, B. Olszak-Krzyżanowska. – Wydawnictwo Naukowe Scholar. – Warszawa, 1995. – 196 s.
11. Siwko M. Values and Aspirations of the Polish Youth in the Contemporary Europe [Electronic resource] / M. Siwko // Yearbook of Polish European Studies. – 2006. – Vol. 10. – S. 91–111. – Mode of access: <http://www.ce.uw.edu.pl/>.
12. Słownik języka polskiego [Electronic resource]. – Mode of access: <http://sjp.pwn.pl>
13. Świda H. Młodzież a wartości / Hanna Świda. – Warszawa, 1979. – 300 s.
14. Znaniecki F. Socjologia wychowania / Florian Znaniecki. – T. 1–2. – Warszawa : Państwowe Wydawn. Naukowe, 2001. – 570 s.

References

1. Shhepan'skij Ja. Jelementarnye ponjatija sociologii / Ja. Shhepan'skij [M. M. Gurenko ; pod obshh. red. i posleslov. akad. A. M. Rumjanceva]. – M. : Progres, 1969. – 240 s.
15. Denek K. Uniwersalne wartości edukacji szkolnej / Kazimierz Denek // W. : Dziecko w wiecie rodziny: szkice o wychowaniu [red. Bronisława Dymara]. – Kraków : Oficyna Wydawnicza "Impuls", 1998. – (Nauczyciele – Nauczycielom). – S. 19–32.
16. Dyczewski L. Values in the Polish Cultural Tradition / L. Dyczewski // Polish Philosophical Studies III, Cultural Heritage and Contemporary Change, (Series Eastern and Central Europe). – 2009. – Vol. 19. – S. 20–35.
17. Matuszewicz C. Psychologia wartosci / C. Matuszewicz. – Warszawa-Poznan, 1975. – 285 s.
18. Misztal M. Problematyka wartości w socjologii / Maria Misztal. – Warszawa : Państw. Wydaw. Naukowe, 1980. – 251 s.
19. Okon W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej / Wincenty Okon. – Warszawa : Zak, 1998. – 423 s.
20. Okon W. Nowy słownik pedagogiczny / Wincenty Okon. – Warszawa : Wydaw. Akademickie Żak, 2007. – 490 s.
21. Półturzycki J. Powrót do wartości i rekonstrukcji celów kształcenia / J. Półturzycki // W: Wokół szkoły i edukacji : Syntezy i refleksje. – Wydawnictwo Adam Marszałek, 1997. – S. 57–68.
22. Rokeach M. The nature of human values / Milton Rokeach. – New York : The Free Press, 1973. – 438 p.
23. Rybczyńska D. A. Aksjologia pracy socjalnej – socjalnej-wybrane zagadnienia / D. A. Rybczynska, B. Olszak-Krzyżanowska. – Wydawnictwo Naukowe Scholar. – Warszawa, 1995. – 196 s.
24. Siwko M. Values and Aspirations of the Polish Youth in the Contemporary Europe [Electronic resource] / M. Siwko // Yearbook of Polish European Studies. – 2006. – Vol. 10. – S. 91–111. – Mode of access: <http://www.ce.uw.edu.pl/>.
25. Słownik języka polskiego [Electronic resource]. – Mode of access: <http://sjp.pwn.pl>
26. Świda H. Młodzież a wartości / Hanna Świda. – Warszawa, 1979. – 300 s.
27. Znaniecki F. Socjologia wychowania / Florian Znaniecki. – T. 1–2. – Warszawa : Państwowe Wydawn. Naukowe, 2001. – 570 s.

Вахрина О. В.

ВЗГЛЯДЫ ПОЛЬСКИХ УЧЕНЫХ НА ПОНЯТИЕ «ЦЕННОСТЬ»

В статье рассматривается содержание понятия «ценность» в философском, психологическом, социологическом и педагогическом измерениях с точки зрения польских ученых. Рассмотрено ценности как предметы символического или несимволического характера, как правило, желаемые в том или ином обществе как жизненные и нормативные суждения, принятые в обществе, и как взгляды, касающиеся системы ценностей и признанных норм, желательных для того или иного общества.

Анализируя ценности с точки зрения опыта польских ученых, автор акцентирует внимание на приоритете ознакомления с их наработками в сфере высшего образования, что обеспечит видение наиболее оптимальных подходов к реформированию высшей школы Украины.

Ключевые слова: ценность; культура; личность.

Vakhrina O.

VIEWS OF POLISH SCIENTISTS ON «VALUE» CONCEPT

Value subject matter at all times attracts the attention of philosophers, sociologists, psychologists, pedagogues and scientists of other spheres. It is especially actual today, when there is a revaluation of values, moral norms, influencing the personality formation, upbringing of its values.

Entrance of Ukrainian education into the European space, the use of new pedagogical technologies, look for the most optimal conceptual approaches to the development of national higher education cause the growth of scientific and practical interest for study of the international experience of European countries, in particular Poland. The experience of this country is of special importance for Ukrainian education, due to the close historical and cultural relations and the accession of two countries to the Bologna process.

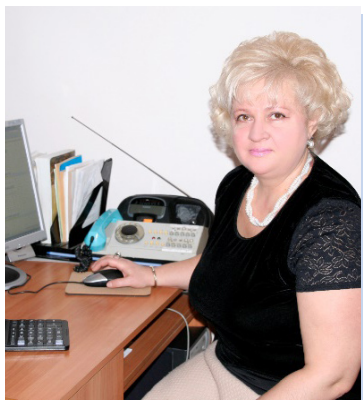
The formation of a harmonious personality, which would meet the requirements of the time, is the key issue of education. Therefore, the development of values that will determine the ideological position of an individual is largely dependent on education, in particular higher education.

In the modern paradigm of education values are an integral part of the educational process. Values enrich person, as a member of society and contribute to professional development and personal self-improvement.

Values determine all kinds of relationships, status, and human activities. There are many theories regarding the definition of «value», its content and classification. The experience of the Polish colleagues in the philosophical-pedagogical dimension leads to the conclusion that they consider values as important personal constructs that help to keep human wealth.

Under the Polish scientists' research, we could note that the values have a certain emotional impact; they are closely associated with needs and motivation; they have a hierarchical nature and impact assessment and the formation of worldview. The achievements of Polish scientists in axiological dimension demonstrate a humanistic approach of educational concepts in higher education of Poland, aimed at the formation of fundamental human values in young generation.

Keywords: value; culture; personality.



Калініна Людмила Миколаївна—

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України, голова науково-методичної комісії з інформатизації та комп'ютеризації закладів освіти МОН України (2011–2015 рр.), науковий консультант Асоціації керівників шкіл України. Фахівець у галузі державного управління освітою, стратегічного, школобазованого та інформаційного менеджменту. Автор понад 300 публікацій, серед яких 5 монографій, одна з яких є переможцем конкурсу НАПН України за кращу наукову роботу в номінації монографій за книгу «Система інформа-

ційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом» (2006 р.) і нагороджена дипломом II ступеня; 15 посібників, 5 програм для управлінської підготовки керівників сфери освіти та навчально-методичне забезпечення, статті.

Калініна Ганна Михайлівна —

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, магістр державного управління за спеціальністю «Електронне урядування», спеціаліст за спеціальністю «Правознавство».

Сфера наукових інтересів – державне управління освітою, законодавчо-правове забезпечення сфери управління, специфіка управлінської комунікації в умовах розвитку цифрового суспільства. Автор понад 10 наукових праць.



УДК 37.07:005.95

**GENESIS AND PROBLEMS OF DEVELOPMENT
OF STATE-PUBLIC MANAGEMENT OF EDUCATION
IN UKRAINE**

*Kalinina Lyudmila, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine*

*Kalinina Ganna, a postgraduate student of the Institute of Pedagogy of the NAES
of Ukraine*

In the article *Genesis and problems of development of state-public management of education in Ukraine*, the problem of the retrospective view of state-public management in the sphere of education is considered under the modern conditions of democracy development of in the country. Essence of the phenomenon of the state-public management is exposed, aim and specificity, the found problems of its realization in administrative practice are structured, normatively-legal documents are provided; they determine the legal possibility of the implementation of the state-public model of management. It was accentuated that the development of democratic society in Ukraine at the beginning of 90th

of XX century determined the input of state-public management in the sphere of education. Such model is not new for the education area and for the history of independence and self-reliance of the Ukrainian state system in the first and last quarters of XX century, but it is the priority direction of modern scientific searches and administrative practice.

Keywords: state-public management, democracy, models, civil society, active society, self-government, publicity, changes, parity co-operation.

Formulation of the problem. Democracy is one of the oldest forms of political power in society, which immanently has the characteristics of sovereignty of people. "Transition to democracy is a wide-ranging process <...> "that involves modernization changes not only in the political, economic, social, cultural and educational processes, but also in all areas of society [1, p. 59]. It means that such transition determines permanent and flexible response of subjects to changes, necessity of government publicity and transparency of management decisions and order as the traditional elements of democratic development, characterized by inconsistency, unpredictability, emergence of mutually exclusive factors affecting the management process. Taking it all into account and understanding the necessity of fundamental changes in education and its management, a lot of questions should be considered concerning coordination of conceptual theses, basic terms and their definitions; also state-public management essence must be elaborated and retrospective of its development since the beginning of the 90th of the previous century must be considered.

Analysis of recent studies. The study of public participation in the management of education are dedicated to the works of foreign authors such as J. Mill, D. Dewey, D. Conant, R. Westbrook, E. Guttman, E. Entwistle, T. Knight, A. Neil, M. Barber and others, who confirmed the relevance of the described problems not only in Ukraine but in many countries and its global nature. In Ukraine, the issue of the optimal mix of public and state in managing was explored by V. Grabowski, G. Yelnykova, A. Zaychenko, U. Kavun, L. Kalinina, M. Komarnitskiy, S. Koroliuk, G. Kostyuk, V. Knyazev, O. Marchak, O. Onats, L. Paraschenko, O. Savchenko, O. Suhomlynska and others [1; 2; 5; 8–11;13].

In particular, G. Yelnykova proposed the model of public management and public secondary education: "structural and social support" provides that subordinated vertical control of secondary education at each level is accompanied by the relevant public structure, which aims to establish a balance of interests of the public and the state in education; "the model of information and public support" is aimed to combine the efforts of government agencies with public educational departments for the organization and coordination of flow of information that facilitates the adaptation of management decisions to external and internal conditions [3, p.10]. "The model of subordinated partnership" includes involvement throughout the vertical for specific educational objectives of NGOs relations which temporarily transformed into partnerships [3, p. 11]. Obviously, at the stage of the state and public administration suggested above, the approaches generally provide the opportunities for modernization of secondary education management. However, the analysis of Ukrainian scholars and research practices on the secondary schools demonstrates that it still has not been studied to the whole extent and comprehended the impact of state and public factors on the management and "<...> experience of public participation in the management of education <...>" in terms of its relevance and application in the Ukrainian realities [13, p.19].

Formulation of article objectives (problem). To highlight the essence of the phenomenon of state, problems and public administration in education, to clear up

government and public administration component in the formation of a democratic and open informational society in Ukraine.

The main part. The historical background of modern approaches to the formation of state and public administration in Ukraine is the common law of Kiev Rus, Magdeburg law, military and administrative authorities since Ukrainian Cossack state, II Universal of Central Council and the UPR Constitution of April 29, 1918.

In the 20-s of XX century, state-public administration was widely represented by the activities of a school and regents boards that were impressive references and well-deserved reputation. The fact was that the honorary school and regents boards of educational institutions have the status of social services [5].

In Ukraine, as a part of the former Soviet Union in the XX century soviet school was designed to prepare a person for life under strict state subordination. Administrative command, planning and centralized management model of education was characterized by hierarchical subordination of the educational sector to governmental bodies and was built on the same principles as the state.

In the Soviet Union period, management process was carried out mainly by the administrative-command methods, had a purely state-centralized, and its basic principle was unquestioning obedience to the lower levels of management overhead. Though the focus on public participation in educational management was proclaimed, students, teachers and parents could not significantly affect school system and functioning of the Soviet school. Students gained experience in discipline, obedience and skills "to be integrated" in the reality of the Soviet state. Thus, in practice, these ideas had not gained the proper implementation because schools, like state and local authorities were under strict Party control and had to act on the Party proclaimed guidelines.

In the early 90-ies of the twentieth century, the situation changed after the full recognition of human rights and Ukraine declaration as a democratic state. People were able to defend, fight for their freedom and independence and to defend their rights. The state has ceased to be a comprehensive structure that controls and regulates everything.

It is clear that the successful solution of these problems is possible only if the free democratic system is based on the principle of "free person – developed civil society – a strong state" structure in which people perceive democracy as their power, not the proclamation of ideas and making crucial decisions on behalf of the people. The introduction of democracy requires hard work, effort and patience on the part of people who should not only be united by the ideas of democracy, peace, social equality, faith in the success of democracy as a qualitatively different form of government under the conditions prevailing in the society, but also familiar with the techniques of social democratization processes.

Where and how is a free person, for whom democracy and civil society is a natural common ground, is formed? First of all, "<...> it is the school as a leading educational institution, family, social institutions <...>", educational and informational environment [10, p. 22].

Any school is an open socio-educational or socio-economic system, mini-society with its population and territory, economy and goals, spiritual and material values and finance, communication and hierarchy. It has its own history, traditions, culture, technology and staff, like society it is a historical phenomenon. Its content, form, functions and technologies are interrelated with cultural and historical periods of social development. A key element

of schools and society is a human being. For a human being, if you make a retrospective overview, in the days of Socrates there were first established Athenian democratic society and the so-called philosophers' free conversation with students and followers as the prototype of the modern school.

It cannot be exactly proved that the establishment of democracy has been associated with the organization of schools in Athens at the forefront of practices of which there were Socrates, Plato, Aristotle, but this hypothetical assumption can be explained like "relation of <...> science and democracy <...>" by Popper [9, p. 233]. Modern Ukrainian school is not an exception and, therefore, it reflects these innovative changes that are declared and implemented in the country.

The main modern challenge is to develop the young generation with a high level of human and the public dignity formation, provided with legal guarantees, moral and material benefits that can actually perceive, assess, and most importantly – to introduce and develop the ideas of democracy and social equality to address social significant on a national loss; teaching students not only to live in a modern state and to comply with its laws, to defend their rights and respect the rights of others, but also to apply to these practical skills during their own life and self-realization. The last thing maybe ensured only by radically reforming the education system, as an important social sector of our country, in the organic unity of its construction and other sectors of the state and public administration of education on democratic and other innovative principles. It should be noted that the establishment and development of a civil society is based on local self-government institutions that have to prove idea decisive impact on the objectives, content, form and results of the partnership between the person, the state and society. The modern history of institutes of local self-government in Ukraine started in 1990 by the adoption of the Law of Ukraine "Local Councils of People's Deputies of the USSR and the local government", "Local Self-Government in Ukraine", "Cabinet of Ministers of Ukraine", "Civil Service", "Local administrations" and other normative acts which are a legal «<...> framework for social partnerships building and public cooperation in activities of state and local government, separation of powers, determining forms of expression and public initiatives» [8, p. 6].

The main legal documents defining the legal possibility of introducing public – public development management education are the Constitution of Ukraine, the Convention on the Rights of the Child (adopted by the UN General Assembly on November 20 1989, in force for Ukraine on September 27, 1991), the European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life (adopted by Congress of Local and Regional Authorities of Europe January 14, 1991), the Law of Ukraine "On education" (as amended on September 20, 2003), the Law of Ukraine "On Secondary Education", "On Higher Education", "On National Minorities", Regulation of secondary school , the National doctrine of Education Development , National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021.

New approaches to the understanding of educational management are reflected in the regulatory framework of education: Law of Ukraine "On Education" (1991) with subsequent amendments and supplements (1996 , 1998, 2003), including articles where the principles of transition from traditional administration to state- public management, ideas and the development of democracy, accelerated, advancing innovative educational functioning processes of public involvement in management education are defined, as

well as in the Laws of Ukraine “On Secondary Education”, “On Higher Education”, “On National Minorities”, Regulation of secondary school, etc.

In the sections of the State National Program “Education “ (“Ukraine XXI Century”) (1993), among the strategic objectives of reforming the education department, there is a transition from state to state-public administration of education, that is, from centralized to decentralized management of education; there is a clear separation of functions between central, regional and local governments, providing self-governance and autonomy of the activities of secondary schools (BIS), defining the powers of the central and local authorities, public authorities in the management of education and the establishment of a combination of education rights of individuals, society and the state.

Further disclosures, explanations and approval of these provisions came into the National Doctrine of Education of Ukraine in the 20th century (2002) and the National Strategy for the Development of Education in Ukraine in 2012-2021, which state that the challenge is to find new open and democratic models of educational management development, which organically combines the tools of state influence on public governance, creating a flexible, focused, effective public administration and public education, which provides intensive development and quality of education; it focuses on meeting the needs of individual demands.

Defining the phenomenon of state and public administration in education is one of the most difficult problems of public and social administration, based on numerous theoretical concepts of management, including public management, informational, principles of public and social administration. Primarily, this means the integrity, structured unity of interrelated components that are characterized in this case the relations of authorities, “<...> which, in turn, have a structure, that is subjects and objects, organizational forms, principles of organization, management and implementation of the norms and democratic values” [12, p. 60].

The system of state and public administration in the education sector includes many different components, describing its subjective nature (public and authorities, local and regional authorities, educational authorities, individuals as subjects, public associations and the government generally), subject-object aspect of state-civil society relations (management and public governance, jurisdiction, powers, rights and duties, responsibilities, acts and actions, programs and methods, etc.) as well as organizational structures, organizations and institutions (the President of Ukraine, the Parliament of Ukraine, Government of Ukraine, the courts, the community, state and social institutions).

It should be noted that in the current studies, in most cases, the public is understood as the organized structures that meet the interests of different social groups in education and do not obey educational authorities. In particular, they are the following:

- associations of education workers (Associations of Education leaders, school managers, association of private schools, teachers for Democracy, League of culture, democratic development agencies, methodical associations, etc.);
- unions of education customers: parents, students (student and parent bodies of self-government, associations, clubs, etc.);
- structures that are functionally nonrelated to the education system, but are interested in competent and well-educated citizens of the country (employers, artistic and scientific associations, research institutions, etc.);

– non-governmental institutions which extend additional resources for schools to choose innovative ways and democratic development (charities, educational technology centers, resource centers, foundations, etc).

The above mentioned components are the elements of a state system, interact with each other, will inevitably form a unity, numerous combinations of subjective state-public, informational and communicative relations, methods of internal and external links, which induce the appearance of different types of information serve as a supplement and interaction between components of the system and society, ways of interaction (both direct and indirect), an object of any hierarchical level that systematically operate in the structure of the latter only.

State-public management of education development is the implementation of democratic principles in the structure, functions, forms, methods and styles of education development management, the interaction of state and public institutions, professional associations and unions of creative, purposeful activity of public administration and public institutions in education developing, based on the voluntary establishment of the state and citizens socially significant responsibilities in the management of education specific to the region and available resources. Avoiding the over-centralization of administration, state authority in education and public authority will be the basis of new balanced state and public relations that will lead to the establishment and development of civil society in Ukraine and balancing the impact of state and community officials on the state and prospects of education system development” [6, p. 5].

State-public management of education development is management which seamlessly combines consistent and coordinated scope, rights, duties and responsibilities of administrators, educational process, self-management and society within the designated authority and are based on the principles of democratic education in particular “<...> accessibility for citizens of all forms and types of educational services provided by the state, equality of conditions for the purpose of the complete applying to the abilities of each person, their talents, self-development, humanism, democracy, the priority of human values, combined state administration and public authorities etc <...>” [4, p. 3–4] and invariant values that are enduring and timeless. To sum up, it is not an easy task for educational system and schools to overcome the authoritarian traditions that have emerged over the past decades.

The purpose of the state and public administration of education is the development of an optimal combination of public and state interests for the benefit of people, society and the state, taking into account organizational models of local governments, which include, in particular, proved and tested in practice model of partnership, agency model and model of interdependence, etc.

Fundamental changes in all spheres of social life, historical challenges of the XXI century require critical thinking, focusing efforts and resources “<...> on solving the most pressing problems that hinder the development of the educational sector, the introduction of state and public administration and do not contribute to the new quality of education adequate to current historical era and equal access to it” [7, p. 26]. Let us represent the issues affecting state and public administration.

Problem 1. Educational system as a part of society requires an effective system of state and public administration, which would contribute to solving the goals and objectives of the national education policy, civic education as its component, decisions that would

satisfy the interests and the needs of the customers of education (students, their parents, and various social groups), the public and the state; radically change the nature of the subject-to-subject informational and communicational interaction and communication among all hierarchical levels, student self-government and local authorities.

Problem 2. It is a real problem to ensure equal conditions for all secondary education institutions and the equal opportunities for all citizens to receive an education in the educational market. However, with the models of state and public administration education introduction in Ukraine, declarative intent on creating equal conditions for the operation of all general education and equal opportunities for all citizens of Ukraine to receive an education is traced. This problem is connected with the one of dissatisfaction with education, quality of education, educational interests and needs of students and their parents, as well as the failure to receive secondary schools privately owned public budgets to implement the National standards of secondary education since 1997 and the payment of all state defined taxes for business.

In particular, we deal with the modernization of the education market by optimizing the network of educational institutions in Ukraine through the creation and implementation of various types of organizational control mechanisms and variable organizational forms, not only by means of the creation of educational districts and including it on the basis of equality and non-state educational institutions.

Problem 3. Management of education is characterized by the practice of prejudice, false, skeptical attitude to private secondary schools by the state authorities and local governments, which used to be defined by ownership and not by effective activity and quality of educational services.

The essence of **Problem 4** is to provide full or partial autonomy and independence of activities of secondary educational institutions in the system of education.

Problem 5. It is lack and inefficiency of the mechanism of governance, institutional arrangements and mechanisms to support youth and community initiatives through which public and student self-governments can actively influence the democratization of education, the development of state education policy, the legal framework of education and are able to provide coordination interests of public administration, public authorities and student government to take into account and meet the educational needs of the citizen, employers and society.

Problem 6. It is simulation of public education policy impact by Educational Community rather than a real public-state cooperation to implement educational policies. It is a lack of solving the problem of implementing effective models of interaction between educational communities, public education and student organizations, representatives of public administration in the process of open democratic debate and constructive solution of educational problems and changes.

Problem 7. It is the low level of public support (civil society organizations, community development agencies, associations of leaders and educators) of modernization changes in education, the introduction of national education policy as national education policy should be equally attractive, exciting and fully meet the educational needs of education quality for all social groups.

An experiment in relation to the study of the state of really operating forms of management and organizational control mechanisms technologies was implemented in different regions of Ukraine including Kyiv, Mykolaiv, Kherson, Rivne, Zhytomyr,

Chernihiv, during meetings of Club "Headmaster", experimental labs of educational management in institutions: Mykolaiv secondary schools, Kherson Lyceum, Kyiv School № 41 named after Z. K. Slyusarenko, Kiev school № 117 named after L. Ukrayinka, Hotiv secondary educational institution, Chernihiv Lyceum № 32, etc.

The study of the optimal form of management in education in the modern development of a democratic society received a range of 975 leaders-respondents feedbacks. 497 (50,97%) of respondents proposed state and public administration and consider it as a legislative regulation in education, 361 (37,02 %) of respondents proposed new management models in secondary education, which seamlessly combine factors of social and political impact. 58 (5,94 %) of respondents suggested other forms of management: adaptive, administrative, strategic, informational, efficient, a management is from the use of technologies ICT; 59 (6,05 %) of respondents did not define any form of government. The definition of legislative, legal and conceptual foundations of national education policy does not solve the problem of immediate implementation of state and public administration in education and awareness of the needs of the foremost challenges of forming personal needs in the introduction of democracy and the desire of citizens to take personal responsibility for the development of civil society in Ukraine and qualitative education for its citizens.

For Ukraine, the new direction for the development of science is the phenomenon of social and public administration, forms, methods and means of its implementation in educational practice. This is not a word-play, and a new kind of management of education in Ukraine, according to which the community should have its own vision and real rights for community-based initiatives in a hierarchical system of management at any level in the state as a whole and in separate social sphere and which should be transparent in different circumstances and conditions.

In our opinion, this point of view warns the heads about additional loads, risks and unexpected problems, but even supporters of state and public management style have a tendency to rethink about management features and modern requirements of time, to gradual transition to a new form of management. The opposite view is shared by 361 people, representing 37,02 % of all respondents. They point out that the future is of state-public form of management and democratic style and respondents gave the following justification for their opinion:

Among the supporters of state and public management there was the idea that we are not ready for a full transition to a new form of management yet. However, it is necessary to work with the leaders and their deputies to engage the community to actively support of work and initiatives of their own children. Some questionnaires refer to the mutually beneficial relationship between the school and the community to raise the level of responsibility of the community on the arrangement of the institution, its modernization and competitiveness of graduates in the labor market. Thus, the situation of changes, mobility, modern requirements contributes are not only a form of educational management, but also some personal improvements of the manager he educational institution and their team.

In *conclusion* we notify that in Ukraine, at the turn of the century there were developed quite favorable conditions for the modernization of educational management with the new democratic principles, universal and invariant values. The development of a democratic society in Ukraine at the beginning of the 90th of the XX determined the implementation of state and public administration in education. This model is not new

for the education sphere, for the history of independence and autonomy gaining of the Ukrainian state in the first and last quarters of the XXth century.

State-public management of education became the declared legislative norm, that determined forming of relations of state power and society in control system of social spheres of country and required the change of forms, methods and technologies of administratively-command management to a management with the dominant of public component. State-public management in the sphere of education is a priority direction of modern scientific searches and practice of state administration in democratic society. It is possible to assert today that importance of modelling and implementation of the system of state-public management of education is conditioned not only by an existent public educational policy but also by real necessities and interests of socially active society, leaders and participants of educational process.

In terms of modern state-public administration there are transitional processes of transformation in education: from a command, planning and centralized model of management education with hierarchical subordination of the educational sector to governmental bodies to gradually state-public management based on democratic principles in market conditions, from an ordinary human to a citizen as a free and self-sufficient person, who needs democracy, universal and national values, from linear to nonlinear processes in the field of management processes in education.

References

1. Ghrycjak L. D., Kalinina L. M. Derzhavno-ghromadsjke upravlinnja rozvytkom osvity na derzhavnomu, rehionalnomu ta instyucionalnomu rivnjakh / L. D. Ghrycjak, L. M. Kalinina // *Strategichni priorityty*. – 2009. – № 3(12). – S. 59–66.
2. Derzhavno-ghromadsjke upravlinnja rozvytkom osvity (derzhavnyj, rehionalnyj, miscevyj, instyucijnyj rivni) / L. I. Danylenko, Gh. V. Jeljnykova, L. M. Kalinina, O. V. Sukhomlynsjka // *Bila knygha nacionalnoji osvity Ukrainy / za zagh. red. akad. V. Gh. Kremenja, NAPN Ukrainy*. – K. : Inform. systemy, 2010. – S. 89–94.
3. Jeljnykova Gh. V. Teoretychni pidkhody do modeljuvannja derzhavno-ghromadsjkogho upravlinnja / Gh. V. Jeljnykova // *Dyrektor shkoly*. – 2003. – № 40. – S. 10–11.
4. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»*. – K. : Vyd-vo «Ghenezha», 1996. – S. 3–4.
5. *Instrukcija povitovym viddilam narodnoji osvity ta shkilnym zakladam / Proletarsjka osvita*. – K., 1920. – S. 9, 51–52.
6. Kalinina L. M. Problemy ta realiji derzhavno-ghromadsjkogho upravlinnja osvitoju na suchasnomu etapi rozvytku demokratychnogho suspiljstva / L. M. Kalinina // *Postmetodyka*. – 2012. – № 3. – S. 2–10.
7. Kalinina L. M. Sutnistj fenomenu upravlinnja / L. M. Kalinina // *Dyrektor shkoly: Ukraina*. – 2000. – № 2. – S. 26–33.
8. Kalinina L. M. Teoretychni pidkhody do upravlinnja navchalnym zakladom // L. M. Kalinina // *Dyrektor shkoly*. – 2004. – № 10. – S. 12–14.
9. Kalinina L. M. Faktory ta problemy derzhavno-ghromadsjkogho upravlinnja zaghajnoosvitnim navchalnym zakladom u zmisti pidruchnyka dlja kerivnyka shkoly / L. M. Kalinina // *Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / In-t pedagoghiky NAPN Ukrainy*. – K. : Pedagoghichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 231–247.
10. Kalinina L. M., Knorr N. V., Rjabukha M. I. Teorija i praktyka funkcionuvannja oblasnogho liceju internatnogho typu : nauk.-metod. posib. / L. M. Kalinina, N. V. Knorr, M. I. Rjabukha. – Kyjiv–Kherson : Ajlant, 2004. – S. 22. – 304 s.

11. Kremenj V. Derzhavno-ghromadsjka modelj upravlinnja osvitimy zminamy // Direktor shkoly. – 2001. – № 4. – S. 6.
12. Osvitnij menedzhment : navch. posib. / L. I. Danylenko, L. M. Karamushka / za red. L. I. Danylenko, L. M. Karamushky. – K. : Shkilnyjsvit, 2003. – 392 s.
13. Pastovenskyj O. V. Naukovi osnovy ghromadsjko-derzhavnogho upravlinnja zaghaljnoju serednjoju osvitoju v reghioni : monoghrafija / za nauk. red. L. M. Kalininoji. – Zhytomyr : PP «Ruta», 2014. – S. 19. – 385 s.

Список використаних джерел

1. Грицяк Л. Д., Калініна Л. М. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях / Л. Д. Грицяк, Л. М. Калініна // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3(12). – С. 59–66.
2. Державно-громадське управління розвитком освіти (державний, регіональний, місцевий, інституційний рівні) / Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, Л. М. Калініна, О. В. Сухомлинська // Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акад. В. Г. Кременя, НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – С. 89–94.
3. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. В. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40. – С. 10–11.
4. Закон України «Про освіту». – К. : Вид-во «Генеза», 1996. – С. 3–4.
5. Інструкція повітовим відділам народної освіти та шкільним закладам / Пролетарська освіта. – К., 1920. – С. 9, 51–52.
6. Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства / Л. М. Калініна // Постметодика. – 2012. – № 3. – С. 2–10.
7. Калініна Л. М. Сутність феномену управління / Л. М. Калініна // Директор школи: Україна. – 2000. – № 2. – С. 26–33.
8. Калініна Л. М. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2004. – № 10. – С. 12–14.
9. Калініна Л. М. Фактори та проблеми державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом у змісті підручника для керівника школи / Л. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 231–247.
10. Калініна Л. М., Кнорр Н. В., Рябуха М. І. Теорія і практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу : наук.-метод. посіб. / Л. М. Калініна, Н. В. Кнорр, М. І. Рябуха. – Київ–Херсон : Айлант, 2004. – С. 22. – 304 с.
11. Кремень В. Державно-громадська модель управління освітніми змінами // Директор школи. – 2001. – № 4. – С. 6.
12. Освітній менеджмент : навч. посіб. / Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушка / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільнийсвіт, 2003. – 392 с.
13. Пастовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / за наук. ред. Л. М. Калініної. – Житомир : ПП «Рута», 2014. – С. 19. – 385 с.

Калініна Г. М., Калініна Л. М.

ГЕНЕЗИС І ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ

У статті «Генезис і проблеми розвитку державно-громадського управління освітою в Україні» розглянуто ретроспективу державно-громадського управління в сфері освіти за сучасних умов розвитку демократії в країні. Розкрито сутність феномена державно-громадського управління, мету і специфіку, структуровано виявлені проблеми його реалізації в управлінській практиці, наведено нормативно-правові документи, що визначають законодавчо-правову можливість упровадження державно-громадської моделі управління. Акцентовано увагу на тому, що розвиток демократичного суспільства в Україні на початку 90-х рр. XX ст. знов детермінував запровадження державно-громадського управління в сфері освіти. Така модель управління є не новою для сфери освіти та для історії здобуття незалежності та самостійності Української державності в першій і останній чвертях XX ст., але є пріоритетним напрямом сучасних наукових пошуків і управлінської практики.

Ключові слова: державно-громадське управління, демократія, моделі управління, громадянське суспільство, активна громада, самоврядування, публічність, зміни, паритетна взаємодія.

Калинина Г. М., Калинина Л. Н.

ГЕНЕЗИС И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В УКРАИНЕ

В статье «Генезис и проблемы развития государственно-общественного управления образованием в Украине» рассмотрена проблема ретроспективы развития государственно-общественного управления в сфере образования в современных условиях развития демократии в стране. Раскрыта сущность феномена государственно-общественного управления, цель и его специфика, структурированы выявленные проблемы его реализации в практике управления, приведены нормативно-правовые документы, определяющие законодательно-правовую возможность внедрения государственно-общественной модели управления. Акцентируется внимание, что развитие демократического общества в Украине в начале 90-х годов XX в. вновь детерминировало введение государственно-общественного управления в сфере образования. Такая модель управления является не новой для сферы образования и для истории обретения независимости и самостоятельности Украинской государственности в первой и последней четвертях XX в., но является приоритетным направлением современных научных поисков и управленческой практики.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, демократия, модели управления, гражданское общество, активная община, самоуправление, публичность, изменения, паритетное взаимодействие.

**Цимбалару Анжеліка Дмитрівна —**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України. Фахівець у галузі навчання і виховання молодших школярів. Очолює комісію з педагогіки та методики початкового навчання Науково-методичної ради з питань освіти МОН України. Автор понад 100 наукових праць.

УДК: 373.3.091

**ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА
І МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ**

У статті розкрито сутність поняття «освітній простір» з точки зору інституційного і субстанціонального аспектів розуміння феномена. У межах інституційного аспекту освітній простір характеризується як певна частка соціуму, де створено умови для розвитку особистості, а в межах субстанціонального – визначається як можливість і наявність формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Узагальнення результатів аналізу розуміння досліджуваного явища з різних позицій дало змогу визначити його інтегральну характеристику як педагогічної реальності, в якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю освітнього середовища. Водночас результати наукової розвідки стали основою для визначення семантики понять «шкільний освітній простір» як просторово-предметного компонента, предметні засоби, сукупність та певне розташування яких створює умови для організації потрібних дій суб'єктів, і дефініції «освітній простір у школі» – як складного утворення, що складається з освітнього простору кожного учасника навчально-виховного процесу.

Зважаючи на те, що освітній простір може бути об'єктом цілеспрямованих змін, автор аналізує різні підходи до структурування освітнього простору і відповідні механізми його створення. У роботі зазначається, що залежно від структурування освітнього простору (інформаційне, соціальне та інші середовища; освітня програма і освітні задачі; взаємодія учителя, учня і середовища тощо) шляхами його формування вбачають ергодизайн, конструювання, розгортання, самоорганізацію і проектування.

Проведене теоретичне дослідження дає автору підстави для певних висновків про те, що освітній простір розглядається стосовно особистості, оскільки лише їй притаманна діяльність, завдяки якій освоюється освітнє середовище. Розуміння процесу освоєння як освітніх подій обумовлює у якості провідного механізму цілеспрямованого створення освітнього простору педагогічне проектування.

Ключові слова: освітній простір, освітнє середовище, педагогічна реальність, педагогічне проектування.

Глобалізаційні процеси, які стосуються усіх сфер життєдіяльності суспільства, у тому числі і системи освіти, зумовили появу поняття «освітній простір». Входження цієї дефініції до тезаурусу педагогічної науки потребує її наукового обґрунтування.

Освітній простір як предмет наукових досліджень перебуває у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, О. Леонова, Н. Рибка, А. Самодрин, В. Слободчиков, Т. Ткач, І. Фрумін, І. Шалаєв, І. Шендрик, Т. Чернецька, Г. Щевельова та ін.) і переважно розглядається з двох позицій – як об’єктивний або суб’єктивний феномен. Натомість гуманізація системи освіти передбачає побудову освітнього простору як багатомірної педагогічної реальності у нерозривній єдності цих двох позицій.

У межах формату статті окреслимо основні аспекти встановлення смислового поля поняття «освітній простір», виявлення його структури і механізмів формування, зважаючи на сучасний контекст розуміння.

Аналіз фахової літератури свідчить про багатомірність і різноплановість смислового поля цієї дефініції. Залежно від підходів до розуміння феномена «простір» виокремлюються два аспекти розуміння поняття «освітній простір». У межах першого – *інституційного* – освітній простір характеризується як певна частка соціуму, де створено умови для розвитку особистості. Контент-аналіз наукових праць у педагогічній галузі та визначень (табл. 1) доводить, що більшість дослідників (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, В. Слободчиков, І. Фрумін та ін.) під цією дефініцією розуміють певну територію, що пов’язана з масштабними явищами у галузі освіти: як певну частку соціального простору (соціальна організація), у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як результат інтеграційних процесів в системі освіти, утворення комплексу її елементів або конструктивної діяльності; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – глобальний (світовий) освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону (округу), школи, шкільного класу. Він відображає систему соціальних зв’язків та відношень в галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов’язаних із задоволенням освітніх потреб його членів. Таке розуміння освітнього простору «як сукупності освітніх інститутів, освітніх процесів і освітніх середовищ, які діють на певній території, сукупність умов, які можуть впливати на особистість, не вміщує у нього людину» [4]. Цей простір утворюють лише «імовірні, потенційно можливі події, які можуть ніколи і не відбутися» [16] у житті дитини, тому ми розглядатимемо його як простір її освітніх можливостей. Натомість освітній простір особистості – це не лише наявність можливостей, а й ефективність результатів їх реалізації.

Таблиця 1

Визначення поняття «освітній простір»

Визначення	Автор (джерело)
Територія, поширена для визначення регіонального, галузевого ресурсу, що здійснює освітні функції	Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю: монографія. – Донецьк: ДонНУ, 2007. – 640 с.

Визначення	Автор (джерело)
Загальнодержавна єдність в освіті під час проведення децентралізації освіти, що зберігає взаємозв'язок та наступність структур та збереження прав кожного громадянина держави на отримання повноцінної освіти незалежно від місця проживання	Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
Багаторівнева і складна соціальна організація, яка складається з формальної освіти (сітка різнорівневих і різнотипних освітніх закладів з єдиним освітнім стандартом), неформальної (мережа закладів додаткової освіти, які мають свободу у виборі змісту освіти), інформальної (неструктурована освіта через взаємодію зі штучним середовищем) та інцедентальної (спонтанна взаємодія із соціумом)	Бондарев П. Б., Курочкина В. Е. Проектная деятельность учителя: учебное пособие, под общ. ред. Бондарева П. Б. – гимназия № 71. – Краснодар, 2002. – 30 с.
Інтеграційна система	Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтеграційна система: соціально-філософський аналіз: автореф. канд. філософ. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. – Одеса, 2005. – 24 с.
Сукупність освітніх технологій, позанавчальна робота, управління навчально-виховним процесом, взаємодії із зовнішніми освітніми і соціальними інститутами	Кондратьева Е. А. Культурно образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Ростов-на-Дону, 2005. – 186 с.
Освітня практика у якості особливої сфери як органічне ціле, здатне розвиватися, виступає у трьох своїх взаємопов'язаних предметних проєкціях (освітні середовища, інститути, процеси і двох механізмів його забезпечення: освітня політика, ... і управління освітою ...	Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Hrnnet Colledg. – М.: Инноватор, 1997. – С. 177–184.

Визначення	Автор (джерело)
Підсистема соціального простору, що має відповідну специфіку та пов'язаний з цільовими настановами освіти; сукупність суб'єктів, між якими встановлені структуровані різноманітні відносини: цільові, змістовні, процесуальні, управлінські (організаційні); складна, цілісна, відкрита система, в якій відбуваються освітні процеси та яка на ґрунті синергетики самоорганізовується і еволюціонує	Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів: дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопіль, 2009. – 42 с.
Цілісне, єдине утворення, що складається із взаємообумовлених і взаємодіючих ліній-просторів, шаблів, пластів, середовищ, соціально-освітніх ситуацій, що забезпечують прояви активності, ініціативності, творчості, потенційних можливостей у процесі суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень, де середовище у просторі є вхідним елементом	Чумичева Р. М., Редько Л. Л. Теоретические подходы и проектирование образования в России в современных условиях. – Ставрополь: ИРО, 1996. – 24 с.
Педагогічна реальність, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, містить, являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища	Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36–40.
Сукупність матеріальних, політичних, ідеологічних і соціально-психологічних факторів, які безпосередньо взаємодіють з особистістю у процесі її життя і практичної діяльності	Борисова Т. Г. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 – теория и методика воспитания (социальное воспитание). – М., 1999. – 205 с.
Реально існуючий просторово-часовий континуум функціонування певних відношень не тільки у сфері змісту і організації освіти, які базуються на реальній інформаційно-директивній основі, але й впорядковані, стійкі взаємодії особистості школяра із відкритим соціально-освітнім середовищем	

У межах другого – *субстанціонального* (або індивідуального) – аспекту освітній простір визначається як можливість і наявність формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Цей підхід пов'язаний з «відмовою від прийнятого в межах минулої парадигми освіти уявлення про освітній процес як лінію, траєкторію, за якою має рухатися учень» [7, с. 63]. Він постає результатом організації взаємодії особистості з об'єктами середовища. Важливим є встановлене у межах цього аспекту

розуміння феномена «освітній простір» як *педагогічної реальності*, яка концентрує у собі сутнісні ознаки простору, демонструє багатовимірність можливих проявів освітньої діяльності людини.

Словникові джерела визначають реальність як все суще; увесь світ у різноманітті його форм; матеріальний світ, який існує в об'єктивній дійсності (об'єктивна реальність), і світ, що створюється індивідуальною свідомістю (суб'єктивна реальність). Реальність «на рівні існування окремої людини виявляється через усвідомлення існування себе самого як особистості, свого місця у Всесвіті, а також себе як нащадка і продовжувача людського роду, визначенні мети, еманация – витікання сенсу свого життя» [1, с. 315–329]. Отже, реальність розуміють як наявне – те, що реально існує, так і те, що потенційно можливе, досяжне, на відміну від дійсності, яка є досягненням, можливістю, що вже реалізована, здійснена.

У контекст педагогічної науки термін «педагогічна реальність» як категорію введено І. Колесниковою. Цей феномен дослідниця визначає як «усю сукупність явищ, подій, процесів, станів, переживань, проявлених у теоретичному, практичному, духовному досвіді людини у результаті реалізації педагогічних цілей і задумів» [2, с. 13]. На рівні об'єктивної реальності пізнання розуміється як відображення реальності, яка може бути конструйована відповідно до науково обґрунтованих моделей та ідеалів, а суб'єкт пізнання відмежований від об'єкта і перебуває у відношеннях «Я – Воно». Суб'єктивна реальність характеризується внутрішнім відображенням об'єктивної реальності та зароджується на діалоговому тлі суб'єкт-суб'єктних зв'язків, побудованих за принципом «Я – Ти». Трансцендентна реальність допускає наявність непередикативного буття, де суб'єкт-об'єктне розподілення відсутнє (Ми, Абсолют) [2, с. 25]. Таким чином, освітній простір як педагогічна реальність виявляється через активну позицію особистості, у нашому випадку – учня. Він водночас є його суб'єктом і об'єктом і змінюється разом з ним у результаті цілеспрямованої організації взаємодії з оточенням.

Отже, освітній простір – це педагогічна реальність, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів). Освітній простір як система педагогічних факторів та умов освоєння особистістю у процесі становлення спеціально організованого педагогічного середовища може бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, формування.

Цілеспрямоване створення такого складного та багатовимірного об'єкта як освітній простір потребує встановлення його структури і виявлення ефективних механізмів. Як свідчать результати дослідження, залежно від структурування освітнього простору, шляхами його формування вбачають ергодизайн [5], конструювання [11], розгортання [13], самоорганізацію [14] і проектування [17; 12]. Так, виокремлюючи у структурі освітнього простору такі компоненти, як середовища (штучне робоче (для вчителів)/навчальне (для учнів), інформаційне, соціальне та внутрішнє), А. Криуліна наголошує на ефективності ергодизайну освітнього простору, очікуваними результатами якого є ергономічність та естетичність (комфортність учасників освітнього процесу і естетичність приміщень).

А. Попов, описуючи шкільний простір не педагогічною (рухаючись від середовища), а соціологічною мовою, визначає його системою соціальних відносин,

які характеризуються певною мірою напруженості. Ядром освітнього простору автор визначає освітню програму, яка є центром притягнення, що тримає систему і не дозволяє їй розпастись. Одиницею конструювання освітньої програми є освітня задача. На відміну від навчальної, вона стосується власних життєвих перспектив школярів. Конструювання відбувається через виділення базових понять певного курсу і формулювання освітніх задач, пов'язаних із антропологічною мотиваційною складовою власного руху учня [11].

Виокремлення в освітньому просторі ідеальних об'єктів і порожніх місць, що утворюються, існують і розвиваються у часі, дало змогу І. Фруміну визначити такий шлях формування освітнього простору, як розгортання. Його очікуваним результатом є досягнення не реактивної (репродуктивної), а активної (із наявним творчим продуктом) дії. Виявлення такого результату вимагає більше часу (на відміну від близькодії). Тому автор наголошує на еволюції освітнього простору кожної дитини, яка вимагає постійного розширення і збагачення умов вільної дії (на відміну від ситуації вибору можливостей) [13]. Цей підхід до формування освітнього простору наближається до ідеї його самоорганізації [14]. З цієї позиції освітній простір розглядають як сферу взаємодії трьох його суб'єктів – учителя, учня і середовища. Кожний з них являє собою синергетичну (складну, відкриту, невірноважену, нелінійну) модель. Відношення між суб'єктами освітнього простору обумовлені процесами трансляції інформації, тому для визначення структури освітнього простору використовують поняття інформаційного поля як множини джерел інформації і середовища, у якому вона розповсюджується. Інформацію автори розглядають як характеристику міри упорядкування відношень елементів системи. Вона є «фрагментом трансльованого у освітній простір інформаційного простору суспільства, яке являє собою різноманіття форм упорядкованих соціальних відносин, законів їхнього функціонування і розвитку» [14, с. 5]. Взаємодія суб'єктів освітнього простору є активними відношеннями з середовищем, яке розглядають у якості інформаційного компонента освітнього простору, структурованого так, що воно здійснює активний вплив на інших суб'єктів освітнього простору. Саме це дозволяє розглядати середовище не як об'єкт, а суб'єкт освітнього простору, який забезпечує його самоорганізацію. Зауважимо, що виокремлення учителя, який стосовно учня є об'єктом його освітнього середовища, як окремого суб'єкта обумовлює його активність та цілеспрямований вплив на інших суб'єктів – середовище і дитину (формування).

І. Шендрік розглядає освітній простір як утворення, яке виникає у результаті взаємодії учня і педагога, і визначає оптимальним шляхом його формування проектування їхньої спільної діяльності. Розуміння учня як «відкритої системи, яка знаходиться у постійній взаємодії з навколишнім світом» і є суб'єктом власного розвитку, здатним до «вільного вибору на основі співвіднесення суб'єктом себе, своїх особливостей і оточуючого» [17, с. 106], є підставою для вибору механізмом створення освітнього простору особистості саме проектування. Цей вибір ґрунтується на розумінні того, що освітній простір особистості як події з освоєння ним середовища піддається проектуванню. Він обумовлений і тим, що освітній простір як педагогічна реальність, яка виникає у результаті взаємодії індивіда з освітнім середовищем, може проектуватися на рівні організації діяльності. Так, на думку І. Колесникової, «саме педагогічне проектування є джерелом інноваційних змін освітнього простору,

засноване на науковому дослідженні, цілепокладанні, прогнозуванні, конструюванні, моделюванні певних об'єктів, розробленні технологій майбутньої діяльності» [3, с. 140]. До того ж, за словами Ю. Громика, нині жодні новоутворення та інновації у площині педагогічної науки не можуть розглядатися серйозно, якщо вони не мають наукового обґрунтування проекту, який пройшов відповідні стадії [6, с. 3]. Методологи говорять про проектну парадигму в історії науки.

Проведене дослідження дає змогу уточнити смислове навантаження поняття «освітній простір школи» або «шкільний освітній простір» та зміст, який вкладається у дефініцію «освітній простір у школі». Отже, «*освітній простір школи*» ми розглядаємо як просторово-предметний компонент – предметні засоби, сукупність та певне розташування яких створює умови для організації потрібних дій суб'єктів. Він вміщує виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори та ін. Натомість «*освітній простір у школі*» – складне утворення, що складається з освітнього простору кожного учня, кожного вчителя, кожного з батьків тощо [8] – як події, у яких здійснюються різні види діяльності кожного учасника освітнього процесу з освоєння шкільного середовища, необхідні для задоволення їхніх освітніх потреб, де освоєння – це проекція особистості на територію (шкільне середовище), індивідуальний «відбиток» на об'єктах взаємодії. Це засіб змінити навколишнє з метою його перетворення в індивідуальне, являючи світу свої цінності та переконання [15, с. 47; 9, с. 166–174]. Таке розуміння ґрунтується на дослідженнях [10; 17], які доводять, що освітній простір розглядається стосовно особистості, оскільки лише їй притаманна діяльність, завдяки якій освоюється освітнє середовище.

Розуміння освітнього простору школяра у межах навчального закладу як простору подій обумовлює у якості провідного механізму його цілеспрямованого створення педагогічне проектування.

Перспективу розгортання дослідження вбачаємо у встановленні дидактичних засад структурування та проектування освітнього простору школярів у межах загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Гудінг Д., Леннокс Дж. Людина та її світогляд: у пошуках істини і реальності : В 3-х т. / переклад з рос. зі звіткою з англ. оригіналом під заг. ред. М. А. Жакалюка. – К., УБТ, 2006. – Т. 2. – 376 с.
2. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб. : СПбГУПМ, 1993. – 242 с.
3. Колесникова И. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
4. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах [Электронный ресурс] / С. В. Кривых. – Режим доступа: [http://portalus.ru\(c\)](http://portalus.ru(c))
5. Криулина А. А. Эргодизайн образовательного пространства / А. А. Криулина. – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 192 с.
6. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. профессора Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

7. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М. : Рос. фонд фундамент. исслед. ; Инс-т пед. инноваций Рос. Акад. образования, 1995. – Вып. 1. – 113 с. – С. 63.
8. Образовательные технологии (из опыта развития глобального мышления учащихся) / под ред. Ю. Н. Кулюткина и др. – СПб. : КАРО, 2002. – 159 с.
9. Остапенко О. О. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / О. О. Остапенко. – М. : Народное образование, 2007. – 384 с.
10. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
11. Попов А. А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/50>
12. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : монографія / Т. В. Ткач ; Інститут ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. ; Запоріжжя, 2008. – 272 с.
13. Фрумин И. Д. Категория педагогического действия в педагогике развития / И. Д. Фрумин // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы : м-лы 3-й научно-практической конференции. Ч. 1. – Красноярск, 1996. – С. 34–41. – 777 с.
14. Харитонов В. А. Образование: стратегия развития и синергетика / В. А. Харитонов, О. В. Санникова, И. В. Меншиков // Наша школа. – 2004. – № 9 (58). – С. 2–8.
15. Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / ред.-сост. З. И. Рябикина. – Краснодар : КубГУ, 2000. – 356 с.
16. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Электронный ресурс] / И. К. Шалаев, А. А. Веряев. – Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html
17. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКИПРО, 2003. – 156 с.

References

1. Hudinh D., Lennoks Dzh. Liudyna ta yii svitohliad: u poshukakh istyny i realnosti : V 3-kh t. / pereklad z ros. zi zvirkoiu z anhl. oryhinalom pid zah. red. M. A. Zhakaliuka. – K., UBT, 2006. – Т. 2. – 376 s.
2. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskaja real'nost' v zerkale mezhparadigmal'noj refleksii. – SPb. : SPbGUPM, 1993. – 242 s.
3. Kolesnikova I. Pedagogicheskoe proektirovanie : ucheb. posob. dlja vysshih uchebnyh zavedenij / I. A. Kolesnikova, M. P. Gorchakova-Sibirskaja ; pod red. I. A. Kolesnikovoj. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. – 288 s.
4. Krivyh S. V. Sootnoshenie ponjatij «sreda» i «prostranstvo» v sociokul'turnom i obrazovatel'nom aspektah [Elektronnij resurs] / S. V. Krivyh. – Rezhim dostupa: [http://portalus.ru\(c\)](http://portalus.ru(c))
5. Kriulina A. A. Jergodizajn obrazovatel'nogo prostranstva / A. A. Kriulina. – M. : PERSJe, 2003. – 192 s.
6. Masjukova N. A. Proektirovanie v obrazovanii / N. A. Masjukova ; pod red. professora B. V. Pal'chevskogo. – Minsk : Tehnoprnt, 1999. – 288 s.

7. Novye cennosti obrazovaniya: tezaurus dlja uchitelej i shkol'nyh psihologov / red.-sost. N. B. Krilova. – M. : Ros. fond fundament. issled. ; Ins-t ped. innovacij Ros. Akad. obrazovaniya, 1995. – Vyp. 1. – 113 s. – S. 63.
8. Obrazovatel'nye tehnologii (iz opyta razvitiya global'nogo myshleniya uchashhihsja) / pod red. Ju. N. Kuljutkina i dr. – SPb. : KARO, 2002. – 159 s.
9. Ostapenko O. O. Modelirovanie mnogomernoj pedagogicheskoy real'nosti: teorija i tehnologii / O. O. Ostapenko. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2007. – 384 s.
10. Panov V. I. Psihodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teorija i praktika / V. I. Panov. – SPb. : Piter, 2007. – 352 s.
11. Popov A. A. Obrazovatel'noe prostranstvo: sociologija i tehnologija konstruirovaniya [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/50>
12. Tkach T. V. Osvitnii prostir osobystosti: psykhologichnyi aspekt : monohrafiia / T. V. Tkach ; Instytut im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. – K. ; Zaporizhzhia, 2008. – 272 s.
13. Frumin I. D. Kategorija pedagogicheskogo dejstvija v pedagogike razvitiya / I. D. Frumin // Pedagogika razvitiya: problemy sovremennoho detstva i zadachi shkoly : m-ly 3-j nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. 1. – Krasnojarsk, 1996. – S. 34–41. – 777 s.
14. Haritonova V. A. Obrazovanie: strategija razvitiya i sinergetika / V. A. Haritonova, O. V. Sannikova, I. V. Menshikov // Nasha shkola. – 2004. – N 9 (58). – S. 2–8.
15. Hejdmets M. Fenomen personalizacii sredy: teoreticheskij analiz // Lichnost' i predmetno-prostranstvennaja sereda / red.-sost. Z. I. Rjabikina. – Krasnodar : KubGU, 2000. – 356 s.
16. Shalaev I. K., Verjaev A. A. Ot obrazovatel'nyh sred k obrazovatel'nomu prostranstvu: ponjatie, formirovanie, svojstva [Elektronnij resurs] / I. K. Shalaev, A. A. Verjaev. – Rezhim dostupa: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html
17. Shendrik I. G. Obrazovatel'noe prostranstvo sub"ekta i ego proektirovanie / I. G. Shendrik. – M. : APKiPRO, 2003. – 156 s.

Цимбалару А. Д.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМЫ СОЗДАНИЯ

В статье раскрыта сущность понятия «образовательное пространство» с точки зрения институционального и субстанционального аспектов понимания феномена. В рамках институционального аспекта образовательное пространство характеризуется как определенная часть социума, где созданы условия для развития личности, а в рамках субстанционального – определяется как возможность и наличие формирования личностного пространства субъекта образовательного процесса. Обобщение результатов анализа понимания исследуемого явления с разных позиций позволило определить его интегральную характеристику как педагогической реальности, в которой происходит встреча, взаимодействие, осмысление и познание личностью образовательной среды. В то же время результаты научного исследования стали основой для определения семантики понятий «школьное образовательное пространство» как пространственно-предметного компонента, предметные средства, совокупность и определенное расположение которых создает условия для организации необходимых действий субъектов, и дефиниции «образовательное пространство в школе» – как сложного образования, состоящего из образовательного пространства каждого участника учебно-воспитательного процесса.

Исходя из того, что образовательное пространство может быть объектом целенаправленных изменений, автор анализирует различные подходы к структурированию образовательного пространства и соответствующие механизмы его создания. Как отмечается в работе, в зависимости от структурирования образовательного пространства (информационная, социальная и другие среды; образовательная программа и образовательные задачи; взаимодействие учителя, ученика и среды и т. д.) путями его формирования могут быть эргодизайн, конструирование, развертывание, самоорганизация и проектирование.

Проведенное теоретическое исследование дает автору основания для определенных выводов о том, что образовательное пространство рассматривается относительно личности, поскольку только ей присуща деятельность, благодаря которой осваивается образовательная среда. Понимание процесса освоения как образовательных событий обуславливает в качестве ведущего механизма целенаправленного создания образовательного пространства педагогическое проектирование.

Ключевые слова: образовательное пространство, образовательная среда, педагогическая реальность, педагогическое проектирование.

Tsybalaru A.

EDUCATIONAL SPACE: ESSENCE, STRUCTURE AND FOUNDATION TOOLS

The article covers the essence of the *educational space* concept in terms of the institutional and the substantial aspects of understanding the phenomenon. Within the institutional space, educational environment is characterized by a certain percentage of society, where the conditions for personal development are assured. Within the substantial aspect, the educational environment is defined as the ability and the availability of the personal space of the educational process subject. The summary of the results of the analysis on understanding the phenomenon from different perspectives allowed to determine its integral characteristic as a pedagogical reality in which there is meeting, cooperation, understanding and knowledge on the individual educational environment. At the same time, the results of academic research became the basis for defining the semantics of the concepts of *school educational environment* as a spatially substantive component, that is, the subject vehicles, a specific location which creates the necessary conditions for the organization of actions and the definition of the *educational environment in schools*, which comprises a complex entity that consists of the educational space of each participant of the educational process. Considering that the educational environment may be the subject of targeted changes, the author conducts the analysis on various approaches to the structuring of the educational space and the appropriate tools for its foundation. Therefore, as it has been notified in the paper, depending on the structuring of educational space (informational, social and other media, educational program and educational tasks, the interaction of the teacher, the student and the environment, etc.), the ways of its formation include ergodesigning, designing, deploying, self-organization and projecting. The conducted theoretical study provided the author an opportunity for making certain conclusions on the fact that the educational environment is considered relatively to a personality as he/she is peculiar for performing an activity that leads to the educational environment mastering. Understanding the process of development as educational events predetermines pedagogical projecting as a leading tool for the goal-oriented educational space design.

Keywords: educational space, educational environment, educational reality, educational design.

**Надтока Олександр Федорович —**

завідувач відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України. Кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник. Автор близько 150 публікацій, серед яких: наукові статті, навчальні програми, концепція, монографія, атлас, навчальні посібники та підручники. До кола наукових інтересів входять питання становлення та розвитку методики навчання географії, якості географічної та природничої освіти, проблеми підручникотворення та краєзнавства.

УДК: 371.32.91(07)

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В сучасній методиці навчання географії компетентнісний підхід визначений як пріоритетний. Тому в статті акцентується увага на теоретичних та практичних аспектах формування ключових і предметних компетентностей в учнів загальноосвітніх навчальних закладів на заняттях географії. Одним із чинників цього є накопичення ними досвіду творчої діяльності, вироблення ціннісних орієнтирів та формування у свідомості учнів географічної картини світу.

Ключові слова: географічна картина світу, компетентність, компетентнісний підхід, компетентнісна освіта, методика навчання географії, навчально-виховний процес з географії.

Постановка проблеми. Сьогодення освітньої системи України характеризується трансформаційними процесами, спрямованими на реформування усіх ланок вітчизняної освіти. У розрізі загальної середньої освіти вимальовується нова структура на тлі 12-річної освіти. Вже здійснено перші кроки по розвантаженню змістової складової шкільних предметів, що відображено в навчальних програмах, розробляються пропозиції щодо внесення змін у державні освітні стандарти та інші освітні документи. При чому досить відчутним є спрямування вітчизняної освіти у бік фундаменталізації змісту та реалізації навчально-виховного процесу на компетентнісній та особистісно зорієнтованій основі. Проте все це стосується загально-педагогічних підходів, коли мало уваги приділяється ролі та значенню того чи іншого аспекту предметної методики навчання, яка потребує систематичного розвитку й оновлення.

Спираючись на філософські основи загальнонаукового розвитку, варто зазначити, що методика навчання географії, як і будь-яка наука, потребує неупинного розвитку, адже існування науки неможливе без її руху. Така позиція спирається на математичне уявлення про незворотність часу.

Розглядаючи питання еволюційного розвитку предметної методики навчання, варто зазначити про парадигмальні зміни в сучасній педагогічній науці, а саме – відхід у минуле знаннєвої парадигми і розгортання компетентісно-особистісної парадигми навчання. Проте, незважаючи на декларування нових підходів до навчання (компетентісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного), розроблення теоретичних засад їх впровадження в педагогічну практику, вони ще доволі слабо реалізуються в контексті повсякденної діяльності педагогів-практиків.

У результаті тестувань учнів загальноосвітніх навчальних закладів та проведених бесід з учителями, здійсненого педагогічного спостереження, нами вивчено суспільно-педагогічну думку стосовно важливих змін у методиці навчання географії, спрямованих на реалізацію компетентісного підходу та трансформування на цьому тлі змісту географічних курсів. Вельми актуальним у цьому плані є зміна ролі вчителя у навчально-виховному процесі географії.

Відповідно до цього визначено психолого-педагогічні основи формування географічної картини світу в учнів основної школи та розроблено основні концептуальні засади щодо створення підручників нового покоління. Однак ще недостатньо повно сформовані положення, які б характеризували роль вчителя географії у сучасних умовах компетентісного характеру навчального середовища [7].

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти компетентісної освіти розглядали у своїх працях Т. Байбара, Н. Бібік, М. Бурда, М. Головка, Н. Голуб, Т. Засекіна, Ю. Жук, О. Локшина, О. Ляшенко, О. Пометун, О. Савченко та інші вітчизняні вчені. Проблематику компетентісного підходу в навчанні географії висвітлювали Л. Вішнікіна, О. Надтока, Л. Покась, О. Топузов, А. Шуканова. Вони відображені й у Концепції географічної освіти в основній школі:

- забезпечення засвоєння знань, умінь і формування компетенцій учня про географічну оболонку Землі як єдиний інтегрований об'єкт дослідження географії та формування географічної картини світу;
- формування в учнів мотивації, пізнавального інтересу та емоційно-ціннісного ставлення до вивчення географії;
- сприяння розвитку самоосвіти учнів і створення умов для самореалізації та розвитку їхнього творчого потенціалу;
- формування географічних компетенцій і розвиток комунікативних здібностей;
- розвиток умінь користування географічною термінологією, знаковою, графічною, статистичною та картографічною інформацією;
- виховання соціально активної особистості, патріота України, яка усвідомлює свої роль та місце у природному і соціальному середовищах [3, с. 5]. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти зазначається про необхідність здійснення навчання географії на основі компетентісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та краєзнавчого підходів [1].

Проте важливими методологічними стрижнями компетентісної та особистісно зорієнтованої освіти є людиноцентризм (М. Бердяєв, В. Кремень, Ф. Фукуяма) та дитиноцентризм в освіті (В. Кремень) і як наслідок – зміна ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Саме ці чинники є важливим базисом сучасної вітчизняної освіти [4].

Застосовуючи методи педагогічної прогностики, зауважимо, що в результаті дослідження процесу формування ключових і предметних компетентностей у

подальшому більшою мірою буде розкриватися роль географії в формуванні метапредметних знань. На думку А. Хуторського, принцип метапредметних основ навчального процесу полягає в тому, що зміст навчального процесу ґрунтується на фундаментальних метапредметних об'єктах, які уможливають суб'єктивне особистісне пізнання їх учнями [12].

Мета статті – розкрити теоретичні та практичні аспекти організації навчально-виховного процесу географії у ЗНЗ із застосуванням компетентнісного підходу. Навести приклади навчальних завдань з географії, розроблених на компетентнісній основі.

Основна частина. Вітчизняна методика навчання географії тривалий час еволюціонувала, при чому в загальних рисах її розвиток відповідав запитам суспільства. У наш час, коли першочерговим завданням освіти є підготовка конкурентоспроможного фахівця, патріота та громадянина, здатного вчитися впродовж усього життя, вкрай важливим є побудова освітнього процесу на засадах компетентнісного навчання. Компетентнісна освіта виходить за межі традиційних уставлених уявлень про навчально-виховний процес, адже вона спрямована на результат навчання, а не здобуття окремих знань. У теоретичному плані для компетентнісної освіти базовими є такі осьові поняття:

- компетенція та компетентність;
- компетентнісний підхід;
- ключові та предметні компетентності.

У межах науково-дослідної роботи «Науково-методичне забезпечення навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах» встановлено, що вчителі-практики недосконало володіють термінологічним апаратом, що стосується компетентнісної освіти. Зокрема, це стосується трактування понять «компетенція» та «компетентність». Тому наведемо уставлений у вітчизняній педагогіці підхід до визначення цих понять, запропонований О. Савченко.

• *Компетенція* – коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, або сфера діяльності, у якій людина повинна володіти компетентністю. Тобто компетенція – це об'єктивно визнана категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок і ставлень у певній сфері діяльності людини.

• *Компетентність* – інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання, що охоплює знання, уміння навички, досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці [9, с. 137].

Природа формування компетентності є складною та багатогранною як у психолого-педагогічному, так і філософському аспектах. Зокрема, вона пов'язана з механізмами самоствердження, а вони призводять до покладання відповідальності на себе. Тому, з точки зору предметної методики навчання, варто звернути увагу не лише на реалізацію індивідуумом своїх знань та умінь у практичній діяльності, а й на ціннісний аспект і стверджувальне значення компетентностей. Необхідно враховувати той факт, що цінності можна виражати в ідеях, обґрунтовувати логічно, розвивати наслідки, які породжують їхній зміст, проте самі вони не є ідеями, їх можна характеризувати як «шлях життя», «спосіб життя», «спосіб ставлення до світу» [5, с. 73]. Враховуючи зазначене вище, можна зробити висновок, що цінності – це *modus vivendi* нашого буття. Таким чином, вони є ядром формування ключових і предметних компетентностей.

В. Кремень зазначає, що смислові характеристики самоствердження можна поділити на дві категорії: до першої з них належать просторові категорії, які й складають площину самоствердження у будь-якій сфері людської діяльності, друга

категорія – це імпульс до самоствердження [5, с. 133]. Таким чином, таке формування компетентностей, коли учні ЗНЗ спостерігають траєкторію особистісного розвитку, і є одним із імпульсів до самоствердження.

Відповідно до зазначеного вище, можемо констатувати, що як ключова, так і предметна компетентності містять два системних кластери:

- 1) орієнтувальний, який визначає потребо-зорієнтованість особистості (наприклад, здатність співробітничати, володіти більш ніж однією мовою, володіти картографічною грамотою);
- 2) структурний, що визначає її внутрішню структуру (наприклад, знання, уміння, навички, досвід творчої діяльності, ціннісні орієнтири, мотивації, які відповідно відносяться до здатності співробітничати, володіти мовами чи картографічною грамотністю) [6, с. 137].

Проте для практичної сторони методики навчання географії важливими є впроваджувальні аспекти компетентнісної освіти. У цьому сенсі не достатньо декларативних положень, стосовно побудови навчально-виховного процесу географії у ЗНЗ на компетентнісній основі, адже потрібна успішна реалізація компетентнісного підходу в освітній практиці. Це вимагає системних змін, зокрема підготовки нових навчальних програм, які б могли враховувати індивідуальну навчальну траєкторію учнів, створення умов для реалізації творчого потенціалу учнів ЗНЗ тощо.

Один із дослідників природи компетентності Дж. Равен вказував на застосування нових підходів у навчанні та впровадження нових форм оцінювання у зв'язку із компетентісно-зорієнтованим навчанням шкільних предметів. При цьому ним визначено напрямки орієнтовних змін в освітній системі, обумовлені новим характером навчання. Нижче подано його основні ідеї, які адаптовані автором статті до особливостей вітчизняної освітньої системи.

1. Учителі мають здійснювати керівництво індивідуальними навчальними програмами, зорієнтованими на розвиток компетентностей.
2. Створення умов для виявлення специфічних талантів учнів, їх становлення, розвитку та визнання їх здібностей та досягнень.
3. Вивчення діяльності вчителів, оцінка та заохочення їх роботи.
4. Забезпечення наукової педагогічної діагностики з метою удосконалення навчальних програм та освітньої політики в цілому.
5. Уможливлення ефективної політики в області трудових ресурсів у поєднанні з профорієнтацією учнів [8, с. 65–66].

Враховуючи зазначене вище, постає питання створення специфічних навчальних умов у межах кожного зі шкільних предметів, що пов'язане із змінами цілей освіти. Такі підходи мають відобразитися у змісті навчальних предметів (рис. 1). Тому для повноцінної реалізації освітніх запитів учнів ЗНЗ постає питання застосування компетентнісного підходу в навчанні географії. Ці аспекти розглядає Концепція географічної освіти в основній школі. У ній зазначено, що предметна географічна компетентність формується на основі певних рівнів географічної навченості. У процесі її формування вирішальну роль відіграють:

- 1) географічні знання;
- 2) географічні вміння та навички;
- 3) географічне бачення світу (вміння мислити комплексно в географічному просторі);

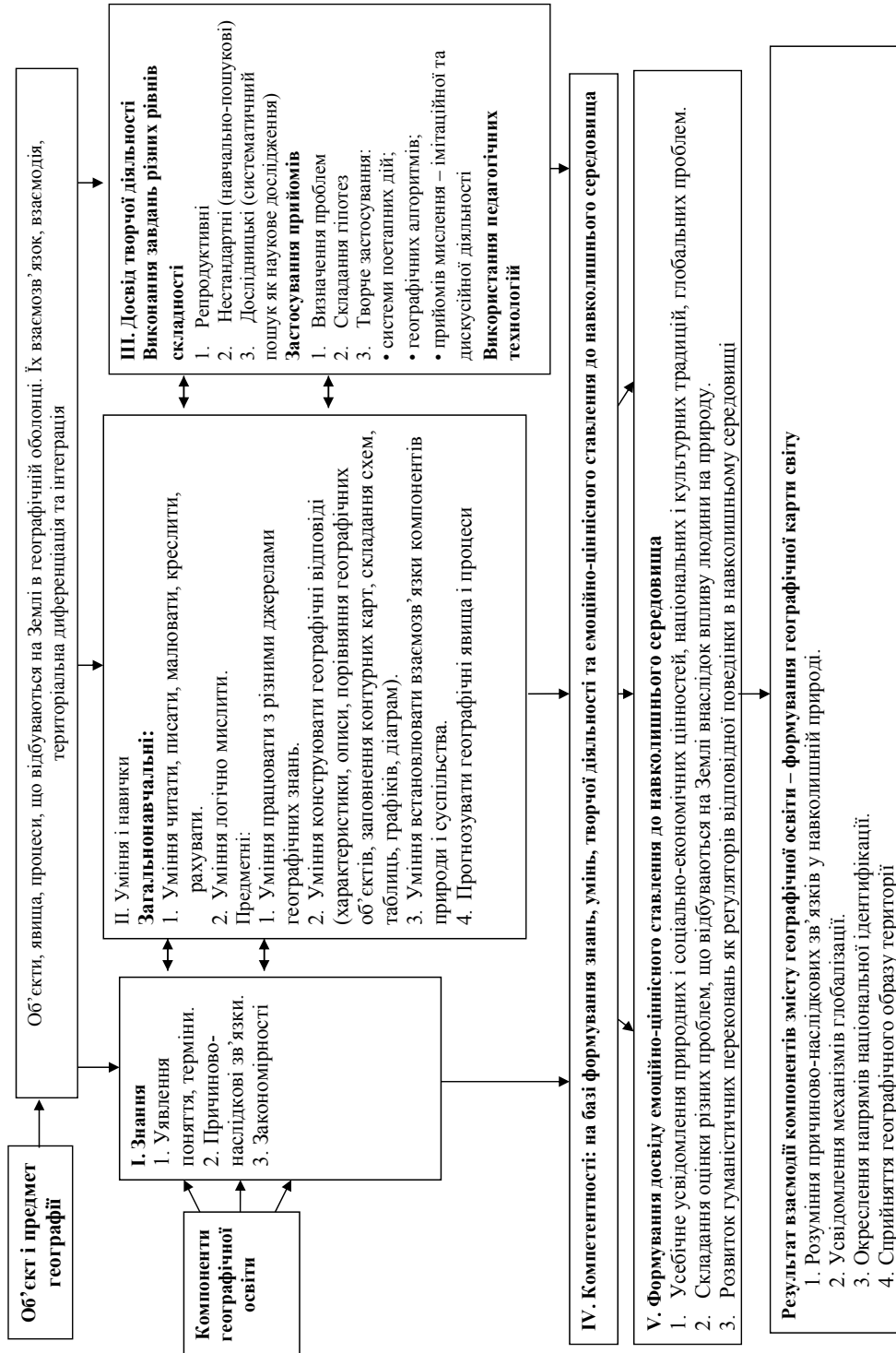


Рис. 1. Формування компонентів змісту географічної освіти в основній школі

- 4) емоційно-ціннісне ставлення учнів до довкілля та людської діяльності у ньому (погляди, переконання, ідеали й ціннісні орієнтації);
- 5) досвід творчої діяльності учнів при вивчанні географічних об'єктів, процесів і явищ [3].

З метою реалізації теоретичних положень компетентнісної освіти у практичній діяльності колективом авторів (О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна) створено серію збірників для перевірки предметних компетентностей учнів ЗНЗ. Два із них вже видано у видавництві «Оріон» (2015 р.) та апробовано у навчально-виховному процесі географії у 6-х та 7-х класах. У рамках збірника створено комплекс завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів і проведення семестрових контрольних робіт. Усі завдання розподілені на тематичні блоки та варіанти. Завдання підкріплені відповідним ілюстративним матеріалом, картами, схемами, які для відповідного сприйняття учнями подаються в кольорі.

Основним критерієм запропонованих завдань є їх відповідність положенням компетентнісної освіти. Кожен варіант атестаційної роботи містить 10 завдань, виконання яких потребує прояву різного рівня сформованості навчальних результатів, і оцінюється різною кількістю балів. Максимальна кількість балів – 24. За виконання комплексних завдань, які потребують інтегрованих знань, умінь, досвіду творчої діяльності, бали розподіляються за ступенем виконання роботи, його повноти і оригінальності. Відповідність кількості набраних балів учнем загальноосвітнього класу оцінці за 12-бальною системою оцінювання навчальних досягнень учнів наведено у таблиці 1. При цьому враховано, що на шляху формування компетентностей, кожен має право на помилку. Цим пояснюється те, що, набравши 23 бали, учень (учениця) заслуговує на 12 балів (з урахуванням індивідуальної траєкторії навчання географії).

Таблиця 1

Критерії оцінювання перевірки предметних географічних компетентностей

Кількість набраних балів	0–2	3–4	5–6	7–8	9–10	11–12	13–14	15–16	17–18	19–20	21–22	23–24
Оцінка за 12-бальною системою оцінювання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Використовуючи зазначений посібник, учитель може самостійно добирати подібні завдання для проведення навчальних занять з географії. Їх добір має відбуватися з урахуванням пізнавальних можливостей і нахилів учнів ЗНЗ, відповідно до рівня їхньої готовності до такої діяльності та освітніх потреб учнів [10; 11].

Подаємо приклад таких завдань:

Тематичний блок № 4

- 4.1.** (1 бал) Установіть, який із шарів атмосфери є найнижчим
- А тропосфера
 - Б стратосфера
 - В озоновий шар
 - Г іоносфера

4.2. (1 бал) Визначте прилад для вимірювання атмосферного тиску

- А гігрометр
- Б флюгер
- В барометр
- Г опадомір

4.3. (1 бал) Укажіть різновид опадів, якому відповідає умовне позначення ≡

- А град
- Б ожеледь
- В мряка
- Г туман

4.4. (1 бал) Установіть той варіант відповіді, який відповідає найбільшій силі вітру, що виникає між областями з різним атмосферним тиском.

- А 751–740 мм рт. ст.
- Б 748–753 мм рт. ст.
- В 750–760 мм рт. ст.
- Г 758–759 мм рт. ст.

4.5. (2 бали) Розгляньте карту річної кількості опадів і вкажіть материк, який характеризується найнижчими показниками вологості клімату

- А Африка
- Б Південна Америка
- В Євразія
- Г Австралія

4.6. (2 бали) Установіть відповідність між характеристикою вітру та показниками його сили в балах за шкалою Бофорта

- | | |
|----------|------------|
| 1 шторм | А 3 бали |
| 2 ураган | Б 9 балів |
| 3 бриз | В 12 балів |
| 4 штиль | Г 0 балів |

4.7. (3 бали) Установіть відповідність між ознаками погоди та погодними характеристиками

Ознаки погоди	Погодні характеристики
1. Ознаки стійкої сухої погоди	А Відсутність вранішньої роси та перезволоженість повітря
2. Ознаки погіршення погоди	Б Видимість під час туману не більше 1 м
3. Ознаки поганої погоди	В Хмари рухаються проти вітру
4. Ознаки несприятливих погодних явищ	Г Уночі небо ясне, яскравий світанок

- 4.8.** (3 бали) Розгляньте малюнок рози вітрів і встановіть, який вітер є переважачим у даній місцевості.
- 4.9.** (5 балів) Обчисліть відносну вологість при температурі 20°C, якщо фактичний вміст водяної пари становить 8,5 г/м³, а максимально можливий вміст – 17 г/м³.
- 4.10.** (5 балів) У полярних широтах показники відносної вологості є високими, тому що холодне повітря може вмістити дуже малу кількість води. Чому ж тоді Антарктида, що вкрита потужним шаром криги та снігу є одним із найпосушливіших місць на планеті? [10].

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednaya/serednaya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
2. Дидактика географії : монографія / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 586 с.
3. Концепція географічної освіти в основній школі: проект / Інститут педагогіки НАПН України ; за заг. ред. О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна, А. С. Доброскок та ін. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 30 с.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в с стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
5. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
6. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – Богданова А. М., 2009. – 404 с.
7. Надтока О. Ф. Особистісно зорієнтований підручник з географії як одна з вимог сучасної освіти / О. Ф. Надтока // Географія та економіка в сучасній школі. – К. : Педагогічна преса, 2012. – № 1. – С. 6–11.
8. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М. : «Когито-Центр», 2001. – 142 с. – С. 17.
9. Савченко О. Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. – К., 2004. – С. 35–45.
10. Топузов О. М. Перевірка предметних компетентностей. Географія. 6 кл. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів : навч.-метод. посіб. / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна. – К. : Оріон, 2015. – 48 с.
11. Топузов О. М. Перевірка предметних компетентностей. Географія. 7 кл. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів : навч.-метод. посіб. / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна. – К. : Оріон, 2015. – 48 с.
12. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednaya/serednaya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc

2. Dydaktyka heohrafii : monohrafiia / V. M. Samoilenko, O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina, O. F. Nadtoka, I. O. Dibrova. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 586 s.
3. Kontsepsiia heohrafichnoi osvity v osnovnii shkoli: proekt / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy ; za zah. red. O. M. Topuzov, O. F. Nadtoka, L. P. Vishnikina, A. S. Dobroskok ta in. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 30 s.
4. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v s stratehiiakh osvitnoho prostoru / V. H. Kremen. – K. : Pedahohichna dumka, 2009. – 520 s.
5. Kremen V. H. Filosofiia natsionalnoi idei. Liudyna. Osvita. Sotsium / V. H. Kremen. – K. : Hramota, 2010. – 576 s.
6. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) : monohrafiia / O. I. Lokshyna. – Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
7. Nadtoka O. F. Osobystisno zoriientovanyi pidruchnyk z heohrafii yak odna z vymoh suchasnoi osvity / O. F. Nadtoka // Heohrafiia ta ekonomika v suchasni shkoli. – K. : Pedahohichna presa, 2012. – No 1. – S. 6–11.
8. Raven Dzhon. Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy / per. s angl. – 2-e izd., ispr. – M. : «Kogito-Centr», 2001. – 142 s. – S. 17.
9. Savchenko O. Ya. Uminnia vchytys yak kliuchova kompetentnist zahalnoi serednoi osvity / O. Ya. Savchenko // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti. – K., 2004. – S. 35–45.
10. Topuzov O. M. Perevirka predmetnykh kompetentnostei. Heohrafiia. 6 kl. Zbirnyk zavdan dlia otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv : navch.-metod. posib. / O. M. Topuzov, O. F. Nadtoka, L. P. Vishnikina. – K. : Orion, 2015. – 48 s.
11. Topuzov O. M. Perevirka predmetnykh kompetentnostei. Heohrafiia. 7 kl. Zbirnyk zavdan dlia otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv : navch.-metod. posib. / O. M. Topuzov, O. F. Nadtoka, L. P. Vishnikina. – K. : Orion, 2015. – 48 s.
12. Hutorskoj A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obuchenija. Kak obuchat' vseh po-raznomu? : posobie dlia uchitelja / A. V. Hutorskoj. – M. : Izd-vo VLADOS-PRESS, 2005. – 383 s.

Надтока А. Ф.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В современной методике обучения географии компетентностный подход определен как приоритетный. Поэтому в статье акцентируется внимание на теоретических и практических аспектах формирования ключевых и предметных компетенций у учащихся общеобразовательных учебных заведений на занятиях географии. Одним из определяющих факторов этого процесса является накопление ими опыта творческой деятельности, выработка ценностных ориентиров и формирования в сознании учащихся географической картины мира.

Ключевые слова: географическая картина мира, компетентность, компетентностный подход, компетентностное образование, методика обучения географии, учебно-воспитательный процесс географии.

Nadtoka O. F.

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF COMPETENCE EDUCATION OF GEOGRAPHY AT SECONDARY SCHOOL

The modern geographic education, like the whole education system of Ukraine, is under reform. These processes are featured by the transition to the principles of a new educational paradigm. Therefore, the issue of the implementation of the competence-based training in teaching practice is becoming more topical.

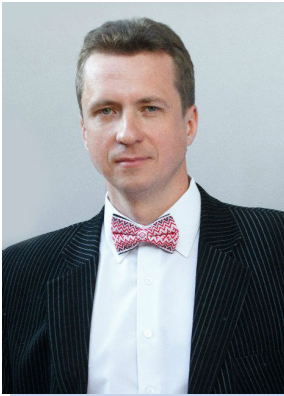
In this article, the author bases on the test results of the secondary schools pupils, the interviews hold with teachers and observations provided by teachers. In the result of a study, the socio-educational view was considered in the regard to the important changes in the methods of teaching geography aimed at the implementation of the competence-based approach and transforming the content of geographical courses on this basis. In this regard, the change in the role of a geography teacher in the educational process is considerably important. The author states that the methodological core of the competence-based training is the child-centered approach.

In the modern methods of teaching geography, the competence-based approach is identified as a priority. Therefore, the article focuses on the theoretical and practical aspects of the formation of the key and the subject competencies of the secondary schools pupils at the geography lesson. One of the factors is the accumulation of their experience in creative activity, the development of values and the formation of the geographical picture of the world in the pupils' minds.

Applying to the prognostics method, the author states that the role of geography in shaping the meta-subject knowledge will be reveled in a greater extent as a result of the study on the process of the formation of the key and the subject competencies.

Keywords: geographical picture of the world, competence, competence-based approach, competence-based education, methods of teaching geography, educational process in geography teaching.




Будяньський Дмитро Васильович —

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, автор понад 30 наукових праць з проблем педагогічної творчості та майстерності, театральної педагогіки, риторики та виразного читання, лауреат конкурсів читців, ведучий концертних програм всеукраїнського та міжнародного рівня.

УДК: 378.147:81'271.12-057.875:37.036:808.5

ВИКОНАВСЬКО-АРТИСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто зміст виконавсько-артистичного компонента риторичної культури. Доводиться, що у професійній діяльності сучасного педагога-оратора важливу роль відіграють уміння ефективної презентації навчально-наукових матеріалів під час уроків, виховних заходів, лекцій, наукових конференцій тощо. На основі аналізу здобутків ораторів минулих часів і сучасності визначено провідні елементи виконавсько-артистичного компонента: майстерність публічного виступу, артистизм оратора, техніка і логіка мовлення, невербальні засоби комунікації, здатність до імпровізації та ораторський імідж. Доводиться думка щодо необхідності їх розвитку засобами ораторського мистецтва, театральної педагогіки, з метою досягнення більш високих результатів у професійній діяльності.

Ключові слова: риторика; риторична культура; виконавсько-артистичні якості; педагог-оратор.

Постановка проблеми. У XXI ст. освіта і наукові дослідження виступають в якості головних рушійних сил культурного, соціально-економічного, інформаційного розвитку людини, спільноти та нації. Важливу роль у трансформаційних процесах, спрямованих на радикальне перетворення й оновлення суспільства, які сьогодні відбуваються в Україні та світі, відіграє освіта, перед якою постають нові складні завдання, зокрема створення умов для розвитку індивідуальних творчих здібностей і соціальної мобільності учнів та студентів, виховання інформованих і глибоко мотивованих громадян, здатних до критичного мислення, аналізу, розв'язання проблем, що стоять перед суспільством.

У контексті запровадження європейських стандартів у систему вітчизняної освіти нові вимоги, насамперед, висуваються до сучасного педагога (вихователя дошкільного закладу, шкільного вчителя, викладача вищого навчального закладу), його професійно-педагогічної майстерності, якості навчально-виховної та науково-викладацької діяльності, індивідуальних особливостей, комунікативно-творчих навичок тощо.

На нашу думку, важливу роль у професійно-педагогічній діяльності відіграє *риторична культура*, яку ми розуміємо як комплекс мотиваційних, інтелектуальних, морально-естетичних, емоційно-чуттєвих та артистично-виконавських якостей, які виражаються у формі оригінального продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності, спрямованої на досягнення істини і гармонійний розвиток особистості вихованця [4].

Необхідність дослідження проблеми розвитку риторичної культури обумовлена низкою факторів: стихійний характер і відсутність науково-методичної системи розвитку цієї якості у сучасного педагога, недостатній обсяг вивчення дисциплін мовотворчого характеру, таких як «Риторика», «Основи красномовства», «Основи виразного читання» у педагогічних ВНЗ, інститутах підвищення кваліфікації, і як результат – загальний низький рівень розвитку риторичних умінь та навичок педагогів.

Аналіз актуальних досліджень сучасних зарубіжних і вітчизняних науковців (Я. Білоусова, О. Залюбівська, Н. Голуб, Д. Гусєв, О. Кісенко, Т. Кобзева, Л. Колесникова, О. Марченко, Г. Сагач, В. Тарасова, А. Уварова та ін.), присвячених розробленню теоретичних і практичних аспектів риторичної культури, дає змогу виділити недостатньо розроблені аспекти цієї проблематики, серед яких структура цього системного утворення та зміст його окремих компонентів.

На основі аналізу праць вітчизняних науковців [1; 7; 15] можна стверджувати, що риторична культура складається з таких компонентів:

- 1) мотиваційно-ціннісний (ставлення до риторичної діяльності, сформованість риторичних цінностей);
- 2) інтелектуально-творчий (рівень риторичних знань, наявність умінь текстотворення, здатність до рефлексії);
- 3) мовнотилістичний (знання і дотримання норм літературної мови);
- 4) психолого-педагогічний (впевненість у собі, почуття задоволення від риторичної творчості, адекватна самооцінка);
- 5) виконавсько-артистичний (артистизм оратора, виразність інтонацій, володіння невербальними засобами, гармонізуюча взаємодія з аудиторією);
- 6) естетико-культурологічний (високий рівень естетичного виховання, знання з етики та естетики, потреба у гарному мовленні).

Зазначені структурні елементи риторичної культури сучасного педагога не отримали ґрунтового висвітлення у науково-методичній літературі.

Формулювання цілей статті та поновка завдань. *Мета* дослідження – обґрунтування сутності виконавсько-артистичного компонента риторичної культури, що конкретизується у наступних *завданнях*: визначення складових цього компонента, з'ясування їх значення у педагогічно-ораторській діяльності та окреслення шляхів розвитку.

Виклад основного матеріалу. Перші спроби дослідження в галузі красномовства були здійснені філософами-софістами (друга половина V ст. до н. е), які заклали основи риторики. Софісти здійснили ґрунтовну розробку теоретичних і практичних аспектів ораторського мистецтва (Протагор «Мистецтво сперечатися», «Про науки», «Дебати» – винайдено «загальних місць» у промові; Горгій «Похвала Олені» – розробка і використання тропів та фігур: метафори, алегорії, інверсії тощо; Фрасимах – розробка питань ораторського ритму; Пол і Лікімій – дослідження ораторської лексики та інші) [10].

Риторична культура софістів будувалася на гармонійному поєднанні чіткої логічної аргументації, засобів прикрашання промови, техніки та культури мовлення, прийомів емоційного впливу на аудиторію, індивідуальності та майстерності оратора,

якої, на думку софістів, можна досягти лише шляхом систематичної, напруженої праці [10].

У працях видатних грецьких риторів, зокрема таких, як Аристотель, Платон, Демосфен, які серед інших питань досліджували якості, творчі здібності, уміння, навички оратора, необхідні для високоефективного публічного мовлення, було сформовано класичний риторичний канон, який можна вважати технологією створення і виголошення ораторської промови, що складався з наступних п'яти *etapiv* [11].

1. Інвенція (латин. *inventio* – винахід) – перший розділ класичної риторики, в якому розробляється етап задуму, намірів, ідей, формулювання гіпотези майбутнього виступу.

2. Диспозиція (латин. *dispositio* – розташування) – етап розробки структури виступу, формулювання основних понять і правил оперування ними, визначення предмета промови, вибір і застосування логічних операцій.

3. Елокуція та її підрозділ елоквенція (латин. *elocutio* – словесне оформлення думки) – розділ класичної риторики, в якому розкриваються закони мовного вираження предмета промови та стилістичної обробки тексту, використання риторичних тропів і фігур.

4. Меморія (латин. *memoria* – запам'ятовування) – ораторська мнемотехніка, тобто прийоми ефективного запам'ятовування матеріалу, розвитку пам'яті та вміння використовувати знання, якими володіє оратор у потрібний момент.

5. Акція (латин. *actiohypocrisis* – виголошування) – найвідповідальніший етап риторичної діяльності, на якому відбувається презентація оригінального мовотворчого продукту – промови з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування.

Цей розділ містить такі підсистеми, як **просодика** (звучання голосу, артикуляція, тембр, темпоритм мовлення, інтонаційна виразність), **кінесика** (рух, міміка, жестикуляція, постава, хода), **проксемика** (розташування в просторі).

Отже, ми переконуємось у тому, що останній розділ класичного риторичного канону – *акція* – за своїм змістом і структурою відповідає виконавсько-артистичному компоненту риторичної культури сучасного педагога-оратора.

Грецька риторична спадщина вплинула на розвиток красномовства Стародавнього Риму. У трактаті «Брут або про знаменитих ораторів» Марка Тулія Цицерона (106–43 рр. до н. е.) представлено римський ідеал оратора, який, зокрема, включає такі елементи, як володіння мімікою, жестикуляцією, рухами тіла, голосом (інтонаційна виразність, техніка мовлення); розвинута пам'ять; краса і лаконічність мовлення, яка досягається добром та розташуванням слів; знання психології слухача; почуття гумору [10].

Видатним представником педагогічної думки стародавнього Риму по праву вважається Марк Фабій Квінтіліан (42–118 рр. н. е.) – засновник державної школи риторів, автор фундаментальної праці «Про виховання оратора» («De institutione oratoria») у 12 книгах.

Властивості оратора за Квінтіліаном:

- техніка мовлення: чітка вимова, модуляція голосу, яка викликає відповідні емоції у слухачів;
- пластична виразність, органічність, природність міміки, жестів, рухів, дотримання міри у їх застосуванні;
- володіння творчим самопочуттям;
- розвинена пам'ять, яка потребує постійного тренування [10].

Таким чином, можна стверджувати, що у літературній спадщині античних авторів визначено головні елементи виконавсько-артистичної майстерності оратора.

Праці грецьких і римських риторів значною мірою вплинули на формування української риторики, яка досягла найбільшого розквіту у період XVII–XVIII століть. Науково-методичні засади проблеми розвитку професійно-необхідних якостей оратора, зокрема педагога, були закладені у Києво-Могилянській академії, в якій було розроблено більше 10 авторських курсів риторики, що сприяли формуванню риторичної культури слухачів-спудеїв. У цих риторика значна увага приділялася таким елементам виконавської майстерності оратора, як володіння голосом, доречна жестикуляція, мелодика і логіка мовлення тощо [15].

Особливе місце в когорті вітчизняних педагогів-риторів посідає Феофан Прокопович (1681–1736) – видатний просвітитель, письменник, оратор, викладач і ректор Києво-Могилянської академії.

Оратор, на думку Ф. Прокоповича, повинен володіти такими здібностями (талантами): сприйнятлива й тривка пам'ять, фізична обдарованість, дзвінкий, приємний, чистий, змінний голос; обличчя, яке здатне виражати всі почуття, емоційна чутливість, почуття гумору тощо [13].

Професійно-необхідні якості оратора докладно представлені у працях риторів XVIII–XIX століть: М. Ломоносова «Коротке керівництво до красномовства», О. Мерзлякова «Коротке красномовство», М. Сперанського «Правила вищого красномовства», М. Кошанського «Загальна риторика» та «Приватна риторика», К. Зеленецького «Дослідження з риторики», А. Коні «Поради лектору» [14] та інші.

Значна увага в них приділена виконавській майстерності оратора, зокрема таким її елементам: відповідний зовнішній вигляд (зачіска, костюм, аксесуари), володіння голосом (гучність, чітка дикція, виразність мовлення, інтонаційна гнучкість), доречна міміка та жестикуляція, емоційний стан оратора (психологічна стабільність, витримка тощо).

Отже, узагальнюючи думки риторів минулого, можна стверджувати, що виконавсько-артистичний компонент відіграє надзвичайно важливу роль в ораторській діяльності.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники такі, як Н. Голуб, Г. Онуфрієнко, О. Залюбівська, Д. Карнегі, Л. Мацько, О. Марченко, Г. Сагач, П. Сопер, О. Юніна та інші продовжують розробку цього аспекту красномовства відповідно до змін у галузі публічного мовлення, виділяючи наступні складові виконавсько-артистичної майстерності оратора:

- майстерність публічного виступу (володіння технікою організації контакту, утримання уваги аудиторії, управління педагогічним спілкуванням, полемічні вміння, використання ораторських прийомів);
- артистизм оратора (вміння створювати творче самопочуття, виразно проявляти емоції, передавати власну оцінку певної інформації, факту, втілювати внутрішнє переживання в тілесній природі);
- техніка та логіка мовлення (дихання, дикція, тембр, польотність голосу);
- володіння невербальними засобами комунікації – пластикою тіла, мімікою, жестикуляцією, поставою, мізансценою;
- вміння імпровізувати;
- ораторський імідж (зовнішній вигляд, манера виступу, авторські ораторські прийоми).

Розглянемо докладніше кожен із цих елементів виконавсько-артистичного компоненту риторичної культури викладача ВНЗ.

Майстерність публічного виступу сучасного педагога-оратора полягає, насамперед, в умінні організувати контакт з аудиторією, викликати інтерес до проблеми, що обговорюється, стимулювати розумову активність і в результаті допомогти самостійно дійти правильних висновків. Риторична культура реалізується у процесі розв'язання головних завдань професійного оратора, які відомі ще з часів античності: інформувати, переконувати, закликати до дії та тішити красномовством [4].

Щоб привернути увагу та встановити особистісний і емоційний контакт з аудиторією, досвідчений оратор після паузи починає із заздалегідь продуманого вступного слова, яке містить привітання, вираз доброзичливого ставлення до присутніх, а також цікаве, інтригуюче повідомлення (риторичне запитання, випадок з життя, парадоксальний факт, оригінальна цитата тощо), пов'язане з головною темою виступу [4].

Сприяють цьому і доречно використані невербальні засоби, зокрема погляд, що охоплює всю аудиторію і на короткий час зосереджується на окремих обличчях, природна жестикуляція та постава. Постійний зоровий контакт дозволяє стежити за реакцією слухачів, керувати їх увагою, також коригувати власні дії. Відкритий, природний, доброзичливий погляд, постійний візуальний контакт сприяє встановленню взаємодії з аудиторією, задоволенню її емоційних потреб [12]. Очевидно, що продуктивне спілкування з учнівською чи студентською аудиторією з постійною підтримкою зорового контакту не можливе без вільного володіння навчальним матеріалом.

Проте увагу потрібно не тільки привернути, але й утримувати довгий час. Цьому сприяє логічна організація мовлення (послідовний виклад матеріалу, обґрунтованість положень); застосування проблемних ситуацій, які дають можливість розглянути проблему з різних позицій; повідомлення нових, маловідомих фактів або оригінальний погляд на загальновідомі явища; образність мовлення, яка досягається використанням таких риторичних тропів, як метафора, порівняння, метонімія, персоніфікація, що активізують уяву; діалогічність мовлення (використання інтерактивних методів); логічні та психологічні паузи, які дають можливість осмислити сказане; зміна інтонації, гучності, темпоритму мовлення; навмисно провокативні вислови, які викликають у слухачів незгоду і у підсумку дають можливість прийти до конструктивних висновків; використання засобів наочності; пропозиція виконання певних дій; почуття гумору, що виражається в нестандартній, комічній інтерпретації фактів, явищ, подій, ситуацій, а також умінні дотепно відреагувати на запитання, репліки аудиторії тощо [4; 10; 11; 15].

Важливою складовою виконавсько-артистичного компонента риторичної культури є *емоційне наповнення* мовлення, яке в ораторському мистецтві отримало назву *пафос* (вольове устремління промовця, яскраве вираження власного ставлення до предмета промови) [10].

У своєму творі «Про академічне красномовство» (1833 р.) М. Гоголь зазначав: «Слово професора повинно бути захоплюючим, вогненным. Він повинен у найвищій мірі оволодіти увагою слухачів ... Розповідь професора часом повинна бути піднесеною, сипати і збуджувати високі думки, але разом з тим бути простою і зрозумілою для кожного. Істинно високе одягнуте величною простотою: де велич, там і простота» [14, с. 186].

Щира схвилюваність певною проблематикою, що виражається у звучанні голосу, погляді й інших вербальних та невербальних засобах, викликає аналогічні почуття у вихованців, спонукає уважно слідкувати за викладом теми, справляє сильне враження.

Наступною складовою виконавсько-артистичного компонента аргументовано можна вважати **артистизм** оратора.

Термін «артистизм» (від латин. *ars, artis* – ремесло, мистецтво, наука, уміле володіння) має подвійне значення. По-перше, артистизм – це видатні здібності, художня обдарованість; по-друге, це висока майстерність, віртуозність, досягнута у мистецтві чи у будь-якій галузі [3]. Відповідно до педагогіки, артистизм – це якість педагога-майстра, що функціонує на усіх етапах процесу педагогічної творчості.

Артистизм оратора включає в себе уміння керувати собою, своїми діями, емоціями, зберігати витримку й самовладання навіть у стресових ситуаціях, в потрібний момент створювати професійне самопочуття (продуктивний, творчий психоемоційний стан), також це здатність до яскравої, образної, емоційної, естетично-привабливої презентації навчального матеріалу [3].

Гармонія інтелекту, почуттів та акторської техніки – підґрунтя артистизму педагога-оратора. Розвиток артистичних якостей (уяви, уваги, емпатії, щирості, безпосередності поведінки, психотехніки тощо) можна вважати одним з провідних напрямів вдосконалення риторичної культури викладача ВНЗ.

Викладачу-оратору необхідно володіти **технікою** і **логікою** мовлення. Складовою риторичної культури є професійний, поставлений голос, який звучить легко, сильно, красиво, виразно і точно передає думки та почуття.

Основою звучання голосу є правильне *дихання*. Залежно від того, які м'язи задіяні під час дихання, воно умовно поділяється на чотири типи: верхнє, грудне, черевне і нижньореберно-діафрагмальне. Останній тип дихання найбільш придатний для співу і публічного мовлення. Це неглибоке дихання, яке дозволяє за допомогою м'язів живота, діафрагми утримувати стовп повітря й економно подавати його на голосові зв'язки.

Наступна важлива складова техніки мовлення – *дикція*, тобто чіткість вимови голосних і приголосних звуків. Вона досягається за рахунок правильної артикуляції, гнучкості та рухливості язика, губ, нижньої щелепи та верхнього піднебіння [2].

Акустичною характеристикою мовлення оратора є *тембр* голосу (індивідуальна характеристика звуку), який залежить від будови голосового апарату (резонатори, зв'язки, трахеї), постави, енергетики мовлення та психолого-емоційного стану.

Укріпити професійне дихання, покращити дикцію та тембральне забарвлення свого голосу можна шляхом систематичного виконання відповідних вправ [2], роботи з фоніатором, а також у процесі практичної ораторської діяльності (проведення уроків, читання лекцій, виступ на конференціях, участь у позанавчальних заходах), постійного самоконтролю тощо.

Логіка мови складається з логічних наголосів, логічних і психологічних пауз, мелодики, інтонації, підтексту. Головне слово в реченні, яке має змістовне навантаження, виділяється підсиленням голосу (логічним наголосом) і логічними паузами. Психологічні паузи сприяють посиленню впливу на емоційно-почуттєву сферу слухачів. Цей прийом, запозичений з театрального мистецтва, ефективно використовується професійними акторами і ораторами. *Підтекст* – це інтонаційне вираження оратором власного ставлення до змісту повідомлення [2].

Представлені аспекти професійного мовлення педагога-оратора у своїй сукупності впливають на глибину засвоєння знань з нової теми, викликають щире зацікавлення, дозволяють довгий час підтримувати увагу аудиторії.

Важливим елементом риторичної культури аргументовано можна вважати *невербальні засоби комунікації*. Професійний оратор вдало використовує тілесну експресію, кінетичні засоби для кращого сприймання його виступу.

Розглянемо найважливіші елементи невербального спілкування в діяльності оратора.

Пластика – це вираження тілом душевного стану, загальна гармонія, узгодженість рухів і жестів.

Міміка (від грец. *mimikos* – наслідування) – сукупність скоординованих рухів м'язів обличчя, загальний його вираз, який відображає внутрішні психічні процеси, почуття, думки. Велика палітра мімічних рухів, а їх дослідники нараховують майже 20 000, дає можливість педагогу точно виразити свої емоції, ставлення до окремих аспектів навчального матеріалу, відповідей і дій вихованців [3].

Наступним важливим компонентом риторичної культури є вміння володіти і майстерно використовувати *жестикуляцію* (жест від латин. *gestus* – тілесний рух або постава) [3].

Жест є одним із найважливіших засобів виразності у процесі публічного виступу. Показником риторичної культури є доречно жестикуляція. Тому важливим завданням сучасного оратора є позбавлення від зайвих жестів. Це торкання носа, волосся, зчеплені руки попереду, так звані жести-паразити, коли лектор періодично потирає пальці, смикає краватку, грає ручкою тощо. Такі жести демонструють хвилювання та невпевненість.

Ораторським жестом називають будь-які дії з метою підкреслити значення слів та емоційного впливу на аудиторію. В окремих випадках допускається використання ілюстративних жестів: наслідувальних, описових і вказівних. До них вдаються для того, щоб яскравіше ілюструвати провідні положення і зацентрувати на них увагу [4].

Жести, викликані почуттями і бажанням доповнити думку, зазвичай природні й органічні. Вони посилюють вплив мови, тоді як штучні жести заважають сприйняттю інформації. Відомий ритор М. Сперанський стверджував, що рух руками потрібен лише в тому випадку, коли оратор більше відчуває, ніж може сказати, тобто в найбільш емоційних частинах промови. В інших випадках необхідно уникати зайвої жестикуляції [14]. Варто зазначити, що проведення уроку, читання лекції або виступ на науковій конференції переважно не вимагає жвавої жестикуляції. У цьому роді красномовства лаконічність і точність жестів свідчить про майстерність.

До комплексу невербальних засобів комунікації належить також *постава*, тобто положення тіла. Природна, невимушена постава свідчить про відкритість, спрямованість на контакт, відсутність психофізичних затисків; тоді як напруженість, статичність зазвичай вказують на розгубленість оратора та його зайве хвилювання. Тому оптимальним станом тіла оратора має стати загальна зібраність, підтягнутість м'язів [3]. Мускульна мобілізованість допомагає педагогу зайняти позицію лідера у спілкуванні та підсилює словесний вплив загальним комунікативним станом.

Майстерний оратор знаходить такі засоби вербального та невербального впливу, які відповідають конкретній ситуації публічного виступу. У такому випадку можна говорити про конгруентність самовираження, тобто повну відповідність міміки, жестів, постви, погляду тощо змісту слів.

До структури виконавсько-артистичного компонента риторичної культури ми зараховуємо і здатність до *імпровізації*. Адже якою б ретельною не була підготовка до

виступу, неможливо передбачити всі нюанси. Імпровізація в діяльності оратора – це творчий публічний процес адекватного реагування на нові, непередбачувані фактори публічного спілкування [4]. В основі педагогічної імпровізації – професійна та загальнокультурна компетентність, знання з фахової дисципліни, а також педагогіки, психології та риторики, розвинуті творчі здібності (увага, ува, інтуїція, емпатія), високий рівень комунікативних навичок, педагогічна майстерність тощо.

Отже, ефективність педагогічної імпровізації залежить від особистісних якостей педагога, його досвіду, ерудованості, умінь та навичок.

Вищезазначені складові виконавсько-артистичного компонента риторичної культури сприяють формуванню у свідомості вихованців загального образу педагога, який у риториці отримав назву *ораторський імідж*, що є могутнім інструментом впливу на аудиторію.

Поняття «імідж» (від англ. *image* – образ, уявлення, зображення) в ораторському мистецтві тлумачиться як комплекс якостей особистості промовця, що сприяє його позитивній оцінці аудиторією. Імідж – це, по суті, візуальна привабливість, здатність до ефектної самопрезентації, зовнішній образ людини, який відображає її соціальні та особистісні характеристики [8]. Імідж відіграє надзвичайно важливе значення в ораторській діяльності.

Визначимо головні компоненти іміджу педагога-оратора.

1. *Зовнішність*. У публічній мовленнєвій творчості надзвичайно важливу роль відіграє одяг, зачіска, аксесуари, взуття тощо. Педагогу краще дотримуватися так званого офісного стилю одягу. Це діловий костюм світлих тонів у літню пору чи темний в осінньо-зимовий період. В одязі дуже важлива охайність, яка підкреслює вишуканість та дисциплінованість, а значить допомагає створити привабливий імідж.

2. *Манера виступу*. Будь-яка аудиторія добре сприймає і запам'ятовує оратора, який має індивідуальну манеру виступу, що виявляється в мисленнєво-мовленнєвій діяльності (оригінальність композиції промови, формулювання думок, вживання певних слів і зворотів), поведінці промовця в аудиторії, використанні характерних жестів, особливостях мовлення (звучання голосу, вимова, темпоритм).

3. *Природність поведінки*. Це один із ключових моментів публічного виступу. Сучасна аудиторія, особливо молодіжна, чекає від оратора простої, довірливої, взаємозацікавленої бесіди щодо актуальних проблем сьогодення, що відбувається у природній, розмовній манері. Тому говорити зі слухачами потрібно так само широко і природно, як вести діалог з однією людиною, проте з деякими поправками щодо гучності, енергетики та темпоритму мовлення [8]. Розмовність виступу, яка поєднана з природною, невимушеною манерою викладу, позитивно впливає на психологічний стан студентів, залучає їх до активного діалогу.

4. *Харизматичність*. Харизма – це особистісна якість оратора, яка дозволяє впливати на оточуючих, викликати у них симпатію, мотивувати до дії. Публічний виступ харизматичного оратора зазвичай характеризується виразними емоціями, викладом проблемного питання через призму його суб'єктивного бачення, що в кінцевому підсумку викликає активну зацікавленість у слухачів.

Як зазначає Д. Карнегі, індивідуальність для оратора – це найдорожче надбання, яке потрібно плекати і розвивати [8]. Усі видатні оратори мали яскраво виражені індивідуальні риси.

Отже, можна аргументовано стверджувати, що сучасний педагог-оратор має бути харизматичною особистістю, яка володіє розвиненою риторичною культурою.

Висновки. Таким чином, у контексті євроінтеграційних процесів, які стосуються, зокрема, підвищення освітніх стандартів, особливої актуальності набуває проблема розвитку комунікативно-творчих якостей сучасного педагога. Одним із необхідних елементів професійно-педагогічної діяльності є риторична культура, яку ми тлумачимо як складну систему ораторсько-педагогічних якостей, що дозволяють досягати більш високих результатів у навчально-виховному процесі. Це комплексне утворення складається із декількох підсистем, серед яких провідну роль відіграє виконавсько-артистичний компонент, що за змістом відповідає давньогрецькому канону – акції. Тривала робота з підготовки публічного вступу (уроку, лекції, доповіді, повідомлення) практично втілюється завдяки розвиненим виконавсько-артистичним якостям сучасного педагога-оратора (поставлений голос, чітка дикція, артистизм, культура невербальних засобів комунікації, відповідний зовнішній вигляд тощо). У зв'язку з цим актуальним напрямом науково-методичних пошуків є розроблення дієвих інструментів розвитку зазначених якостей у професійній діяльності сучасного вчителя, вихователя та викладача вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Білоусова Я. В. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. В. Білоусова. – К., 2004. – 20 с.
2. Будянський В. І. Мистецтво виразного читання : навч. посіб. / В. І. Будянський, Д. В. Будянський. – Суми : «Козацький вал», 2001. – 184 с.
3. Будянський Д. В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя : навч.-метод. посіб. / Д. В. Будянський. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – 164 с.
4. Будянський В. І. Риторика – мистецтво красномовства : навч. посіб. / В. І. Будянський, Д. В. Будянський. – Суми : Корпункт, 2012. – 189 с.
5. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навч.-метод. посіб. / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 232 с.
6. Гусев Д. А. К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы / Д. А. Гусев // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 141–176.
7. Залюбівська О. Б. Риторична культура у колі суміжних понять (до питання визначення риторичної культури) [Електронний ресурс] // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2012. – № 6. – С. 42–47. – Режим доступу: <http://visnyk.vntu.edu.ua/article/view/2509/2700>
8. Карнеги Д. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично / Д. Карнеги. – Л. : «Лениздат», 2014. – 288 с.
9. Марченко О. И. TRIVIальная Риторика. Логос, этос, пафос / О. И. Марченко. – СПб. : Сударыня, 2001. – 330 с.
10. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с.
11. Онуфрієнко Г. С. Риторика : навч. посіб. / Г. С. Онуфрієнко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
11. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
12. Прокопович Ф. Філософські твори / Ф. Прокопович. – К. : Наукова думка, 1979. – Т. 1 : Про риторичне мистецтво; Різні сентенції. – 1979. – 511 с.

13. Русская риторика : хрестоматія / [авт.-сост. Л. К. Граудина]. – М. : Просвещение: «Учеб. лит.», 1996. – 559 с.
14. Сагач Г. М. Риторика : навч. посіб. для середн. і вищих навч. закладів / Г. М. Сагач. – К. : Ін Юре, 2000. – 565 с.
15. Юнина Е. А. Риторическая культура и ее современные проблемы: дис. ... доктора филос. наук : 09.00.13 «Философская антропология и философия культуры» / Е. А. Юнина. – Пермь, 1998. – 328 с.

References

1. Bilousova Ya. V. Formuvannia rytorychnoi kultury studentiv humanitarnykh fakultetiv u navchalno-vykhovnomu protsesi : avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ya. V. Bilousova. – К., 2004. – 20 s.
2. Budianskyi V. I. Mystetstvo vyraznoho chytannia : navch. posib. / V. I. Budianskyi, D. V. Budianskyi. – Sumy : «Kozatskyi val», 2001. – 184 s.
3. Budianskyi D. V. Formuvannia pedahohichnoho artystyzmu maibutnoho vchytelia : navch.-metod. posib. / D. V. Budianskyi. – Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2005. – 164 s.
4. Budianskyi V. I. Rytoryka – mystetstvo krasnomovstva : navch. posib. / V. I. Budianskyi, D. V. Budianskyi. – Sumy : Korpunkt, 2012. – 189 s.
5. Holub N. B. Samostiina robota studentiv z rytoryky : navch.-metod. posib. / N. B. Holub. – Cherkasy : Brama-Ukraina, 2008. – 232 s.
6. Gusev D. A. K voprosu o ritoricheskoy kul'ture prepodavatelja vysshiej shkoly / D. A. Gusev // Sovremennoe obrazovanie. – 2015. – No 2. – S. 141–176.
7. Zaliubivska O. B. Rytorychna kultura u koli sumizhnykh poniat (do pytannia vyznachennia rytorychnoi kultury) [Elektronnyi resurs] // Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. – 2012. – No 6. – S. 42–47. – Rezhym dostupu: <http://visnyk.vntu.edu.ua/article/view/2509/2700>
8. Karnegi D. Kak vyrabotat' uverennost' v sebe i vliiat' na ljudej, vystupaja publichno / D. Karnegi. – L. : «Lenizdat», 2014. – 288 s.
9. Marchenko O. I. TRIVial'naja Ritorika. Logos, jetos, pafos / O. I. Marchenko. – SPb. : Sudarynja, 2001. – 330 s.
10. Mac'ko L. I. Ritorika : navch. posib. / L. I. Mac'ko, O. M. Mac'ko. – K. : Vishha shk., 2003. – 311 s.
11. Onufriienko H. S. Rytoryka : navch. posib. / H. S. Onufriienko. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2008. – 592 s.
12. Pedahohichna maisternist : pidruchnyk / I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in. – K. : Vyshcha shk., 2004. – 422 s.
13. Prokopovych F. Filosofski tvory / F. Prokopovych. – K. : Naukova dumka, 1979. – T. 1 : Pro rytorychne mystetstvo; Rizni sententsii. – 1979. – 511 s.
14. Russkaja ritorika : hrestomatija / [avt.-sost. L. K. Graudina]. – M. : Prosveshhenie: «Ucheb. lit.», 1996. – 559 s.
15. Sahach H. M. Rytoryka : navch. posib. dlia seredn. i vyshchykh navch. zakladiv / H. M. Sahach. – K. : Ін Юре, 2000. – 565 s.
16. Junina E. A. Ritoricheskaja kul'tura i ee sovremennye problemy: dis. ... doktora filos. nauk : 09.00.13 «Filosofskaja antropologija i filosofija kul'tury» / E. A. Junina. – Perm', 1998. – 328 s.

Будянський Д. В.

ИСПОЛНИТЕЛЬНО-АРТИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РИТОРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье рассмотрено содержание исполнительно-артистического компонента риторической культуры. Доказывается, что в профессиональной деятельности современного педагога-оратора важную роль играют умения эффективной презентации учебно-научных материалов во время уроков, внеклассных мероприятий, лекций, научных конференций и т. д. На основе анализа достижений ораторов прошлых времен и современности определены ведущие элементы исполнительно-артистического компонента: мастерство публичного выступления, артистизм оратора, техника и логика речи, невербальные средства коммуникации, способность к импровизации и ораторский имидж. Доказывается мысль о необходимости их развития средствами ораторского искусства, театральной педагогики, с целью достижения более высоких результатов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: риторика; риторическая культура; исполнительно-артистические качества; педагог-оратор.

Budyansky D.

THE PERFORMING AND ARTISTIC COMPONENT OF THE RHETORICAL CULTURE OF THE MODERN TEACHER

The content of the performing and artistic component of the rhetorical culture of the modern teacher is considered in the article. It is proved that skills of effective presentation of educational and scientific materials during lessons, some extracurricular activities, lectures, and scientific conferences are important in the professional activity of the modern teacher-orator.

Some stages of the research of professionally essential qualities of the orator in the history of rhetoric are considered. It is proved that the orators of Ancient Greece and Rome paid much attention to the study of this problem. Their research formed the basis of Ukrainian rhetoric, which reached its highest prosperity in the 17th and 18th century, due to fruitful work of teachers and rhetoricians of Kyiv Mohyla Academy.

Leading elements of the performing and artistic component of the teacher (the skill of public speaking, the speaker's artistry, the technique and the logic of speech, nonverbal means of communication, the ability to improvise, the oratorical image) are determined based on the analysis of achievements of speakers of the past and modern speakers. The need for their development by means of oratory, theatre pedagogy with the aim of achieving better results in teachers' professional activities is proved. Rhetorical methods of winning and keeping attention of the student audience for a long time are described in the article.

Practical aspects of effective public speaking, namely means of capturing and maintaining of the attention of the audience, methods of influence on the emotional state of listeners as well as ways to involve them in active dialogue, are presented. Special attention is paid to such important elements in the professional activity of teacher-speaker like appearance, manner of speech, natural behavior in front of the audience and his charisma, which allow to create original oratory image.

According to the author, the modern teacher should be a bright personality who possesses a well-developed rhetorical culture, through which he is entering a qualitatively new level of professional activity.

The need for the use of achievements of the rhetoric in the process of enhancing of verbal skills of modern teachers is stressed.

Keywords: rhetoric; rhetorical culture; performance and artistic qualities; teacher-orator.



Чернецька Тетяна Іванівна —

докторант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, доцент. Коло наукових інтересів: теорія і практика організації навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

УДК 373.3:371.388

ПРО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНУ РОБОТУ З ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто змістовий контент основного етапу організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів і акцентовано увагу на процесі запровадження педагогічного й учнівського блоків експериментального дидактичного інструментарію, який був запроваджений з метою формування в учнів готовності до здійснення навчально-дослідницької діяльності.

Ключові слова: навчально-дослідницьке завдання, навчальний проект, екскурсія, спостереження, дослід, практична робота, вправа, задача, проблемна ситуація, розумові дії; форми взаємодії у групах.

Постановка проблеми. Основними ознаками організації сучасного навчання є визнання молодшого школяра суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності; зміщення акцентів із результативної на процесуальну складову процесу навчання; зосередження уваги як на процесі засвоєння знань і способів діяльності, так і на організації пізнавальної активності, що спрямована на взаємодію дитини з «Я» та з іншими. Зазначені ознаки повною мірою визначають навчально-дослідницьку діяльність, яку можна розглядати як вид навчально-пізнавальної діяльності, що організована педагогом в урочний і позаурочний час із використанням різних дидактичних засобів (завдань, вправ, задач, проектів, екскурсій, спостережень, дослідів, практичних робіт, дидактичних ігор, проблемних ситуацій) і передбачає опосередковане і (чи) безпосереднє управління пізнавальною активністю учня, яка виявляється в його інтелектуальних і (чи) практичних діях, що спрямовані на відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності під час самостійної роботи чи взаємодії з іншими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Деякі із аспектів проблеми організації навчально-дослідницької діяльності набули розгляду в працях В. Андреєва, В. Буряка, А. Іодко, Н. Недодатко, В. Смагіна та інших. У роботах

Т. Байбари, С. Омельчука, О. Онопрієнко, О. Савченко, С. Скворцової йдеться про залучення учнів до аналізованого виду діяльності з використанням таких засобів, як екскурсія, дослід, вправа, задача, навчальний проект.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Основна ціль статті полягає у розкритті основних напрямів експериментальної роботи з формування в учнів третіх і четвертих класів готовності до здійснення навчально-дослідницької діяльності з використанням різних дидактичних засобів.

Виклад основного матеріалу. Основний етап роботи з організації навчально-дослідницької діяльності був здійснений у третьому та четвертому класах і передбачав як продовження роботи, яку було розпочато у першому та другому класах, так і запровадження нового контенту, який співвіднесено з основною частиною педагогічного й учнівського блоків експериментального дидактичного інструментарію.

Перш ніж розкриємо, яким чином реалізовано експериментальну роботу на основному етапі, коротко вкажемо на зміст роботи, котру проводили педагоги з учнями першого та другого класів. Педагогічні впливи спрямовувалися на усвідомлення засвоєння дітьми таких розумових операцій, як постановка запитань, побудова діалогічного мовлення, слухання іншого, побудова міркувань, виокремлення головного. Було акцентовано увагу й на засвоєнні дітьми алгоритмів виконання загальних розумових дій, що являють собою послідовність дій, дотримання яких сприяє здійсненню таких операцій, як аналіз, синтез, порівняння, доведення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, проведення аналогії. Роботу з текстами було організовано таким чином, щоб другокласники могли самостійно визначити мету, дібрати відповідні засоби, висловити власні думки й обмінятися ними з однокласниками та вчителем. Роботу у групах доповнено ознайомленням дітей з особливостями спільної взаємодії, сутність якої полягала в одночасній співпраці учнів групи між собою, під час якої кожний школяр привласнював продукт діяльності й ті нові підходи, що були розроблені спільно в процесі спілкування, а також у вмінні взаємодіяти з учасниками інших груп. Моделювання уроку здійснювалося з використанням таблиці-матриці проблемного викладу навчального матеріалу [3]. Педагоги акцентували увагу на готовності дітей визначати перелік дій, встановлювати послідовність їх виконання у складі діяльності та міркувати під час виконання завдання.

На основному етапі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, який співвідноситься із навчанням дітей у третьому та четвертому класах, було продовжено використання педагогами таблиці-матриці проблемного викладу навчального матеріалу та запроваджено таблицю-матрицю реалізації частково-пошукового методу [3]. На уроці вчитель створював проблемну ситуацію та формулював проблемне завдання самостійно або за активної участі дітей. За умови, коли завдання потребувало поетапного розв'язання, педагог розподіляв його на низку простих підпроблем, розташованих у логічній послідовності, поступове вирішення яких приводило до вирішення головної проблеми.

Основна мета застосування частково-пошукового методу залучення дітей у навчально-дослідницьку діяльність – це засвоєння досвіду послідовного виконання дій у складі діяльності, вправління у визначенні необхідних засобів діяльності, поетапного виконання поставленого завдання, формування загального висновку на основі проміжкових.

До складових педагогічного блоку експериментального дидактичного інструментарію також зараховано таблицю-матрицю організації навчально-дослідницької діяльності дітей [3], під час запровадження якої хід діяльності учнів визначався змістом навчально-дослідницького завдання, а мета полягала в оволодінні досвідом цілісного виконання дій у складі діяльності.

З метою ознайомлення дітей з виконанням *навчально-дослідницького завдання* було запропоновано такий алгоритм дій: 1) з'ясувати зміст, мету й етапи виконання завдання; 2) визначити матеріали й обладнання, які необхідні на його виконання; 3) виконую перший етап і формулюю перший проміжковий висновок; 4) виконую другий етап і формулюю другий проміжковий висновок; 5) виконую останній етап і формулюю заключний проміжковий висновок; 6) перерахую проміжкові висновки й формулюю остаточний висновок.

Під час проведення *екскурсії* організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів ґрунтувалася як на врахуванні загальних закономірностей проведення вступних, поточних і підсумкових екскурсій, так і на здійсненні вчителем дій, за допомогою яких були створені умови для самостійного відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів діяльності. Ефективність організації під час екскурсії навчально-дослідницької діяльності учнів залежала від підготовки вчителя й учнів до здійснення такого виду діяльності. Підвищення фахового рівня вчителів здійснене з використанням двох видів алгоритмів підготовки уроку-екскурсії. До складу алгоритмів входили дії, які були спрямовані, по-перше, на виявлення тих дітей, у яких виник інтерес до екскурсійної діяльності, по-друге, на організацію їхньої самостійної роботи під час виконання міні-завдання (використання алгоритму А) та складання «портфеля екскурсовода» й підготовки до виконання ролі екскурсовода (запровадження алгоритму Б).

Алгоритм А представлено такою сукупністю дій: 1) визначення теми, виду екскурсії (вступна, поточна, підсумкова), мети та завдань її проведення; 2) добір об'єктів показу та визначення маршруту; 3) складання розгорнутого плану екскурсії; 4) визначення критеріїв оцінювання результатів проведення екскурсії; 5) визначення довідкового апарату екскурсії та варіативних міні-завдань; 6) завчасне ознайомлення дітей з довідковим апаратом екскурсії та варіативними міні-завданнями; 7) стимулювання вихованців до визначення власної мети участі в екскурсії; 8) консультування під час обрання міні-завдання; 9) обговорення з дітьми способу підготовки до виконання міні-завдання; 10) обговорення особливостей виконання міні-завдання під час екскурсії; 11) ознайомлення дітей з критеріями оцінювання результатів екскурсії.

Складовими *алгоритму Б* є такі дії: 1) визначення теми, мети й завдань проведення екскурсії; 2) добір об'єктів показу та визначення маршруту; 3) складання розгорнутого плану екскурсії; 4) визначення критеріїв оцінювання результатів проведення екскурсії; 5) визначення довідкового апарату екскурсії та змістового наповнення портфеля екскурсовода; 6) завчасне ознайомлення дітей із довідковим апаратом екскурсії; 7) стимулювання вихованців до виконання ролі екскурсовода; 8) обговорення з дітьми, які виявили бажання виконувати роль екскурсовода, змістового наповнення «портфеля екскурсовода»; 9) консультування учнів під час складання «портфеля екскурсовода»; 10) обговорення особливостей виконання ролі екскурсовода під час екскурсії; 11) ознайомлення дітей з критеріями оцінювання результатів проведення екскурсії.

В якості прикладу наведемо організацію навчально-дослідницької діяльності дітей під час проведення екскурсії в третьому класі з теми «Ознайомлення дітей з розмаїттям рослинного і тваринного світу рідного краю». Відповідно до алгоритму А дітям було запропоновано низку варіативних міні-завдань, які були виконані ними до початку екскурсії. Під час проведення екскурсії інтелектуальні продукти, що були створені зацікавленими дітьми, були запропоновані іншим дітям з метою творчого використання або слугували основою для виконання іншого міні-завдання.

Наведемо міні-завдання, виконання яких передувало проведенню екскурсії: 1) зробити схематичні рисунки крони різних дерев; 2) підготувати повідомлення про ознаки, які є типовими для різних дерев (наприклад, ознаки берези – біла кора; великі бокові гілки, які відходять угору від стовбура під гострим кутом; тоненькі звисаючі молоді гілки; парні сережки на кінцях гілок; невеликі, однак добре помітні, злегка загострені бруньки). Наведемо міні-завдання, які пропонували школярам під час проведення екскурсії. І рівень: самостійно записати назви дерев (кущів), які ростуть у місці проведення екскурсії, сформулювати висновок про розмаїття дерев; II рівень: у складному переліку підкреслити назви тих дерев (кущів), які бачили під час екскурсії та сформулювати висновок про розмаїття дерев.

Використання навчального *проекту* як засобу формування готовності молодших школярів здійснювати навчально-дослідницьку діяльність передбачало ознайомлення педагогів з особливостями здійснення таких етапів: формулювання провідної проблеми та мети реалізації навчального проекту; планування його змісту; з'ясування способів вирішення проблеми; отримання результату діяльності. Особливу увагу акцентовано на спрямованості педагогічних впливів на усвідомлення й прийняття учнями мети діяльності та на послідовному відпрацюванні кожного з компонентів реалізації проекту. Зазначений компонент був реалізований із дотриманням такої послідовності дій: ознайомлення учнів з проектом, усвідомлення його змісту, оволодіння діями, необхідними на самостійне виконання діяльності та розроблення навчальних проектів.

Використання навчального проекту як засобу формування готовності молодших школярів до здійснення навчально-дослідницької діяльності передбачало вправлення дітей у виконанні таких загальних розумових дій, як аналіз, синтез, порівняння, доведення, узагальнення, абстрагування та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Указані дії реалізовували з метою виділення різноманітних властивостей предметів і явищ; продукування ідей, обирання способів дій; пошуку інформації та накопичення матеріалу; знаходження декількох варіантів вирішення проблеми; постановки запитань; передбачення результатів діяльності; налагодження у процесі спільної діяльності контактів з іншими; втілення задуму в творчому результаті (інтелектуальному чи матеріальному продукті); коригування власної діяльності; оцінювання отриманих результатів; формулювання висновків.

Для виконання навчального *проекту* школярам запропонували дотримуватися такого порядку дій: 1) обираю тему проекту; 2) визначаю мету діяльності; 3) чітко уявляю кінцевий продукт власної діяльності; 4) визначаю способи досягнення поставленої мети (проведення спостереження, дослід, пошук необхідної інформації, спілкування з іншими тощо); 5) планую дії та визначаю черговість їх виконання; 6) передбачаю спосіб чи способи (записую, фотографую, зображую) та спосіб фіксування проміжкових результатів роботи; 7) ознайомлююся з можливими

ресурсами; 8) консультуюся з учителем (за потреби); 9) виконую заплановані дії; 10) аналізую, оцінюю й узагальнюю отримані результати; 11) готую стислу інформацію про хід і результати виконання проекту з метою використання презентації на уроці.

Опрацювання педагогами *практичної роботи* як засобу формування готовності молодших школярів до здійснення навчально-дослідницької діяльності передбачало усвідомлення того, що засобом організації практичної роботи є практичне завдання. Ефективність його виконання учнями залежить від чіткого формулювання мети практичної роботи; створення умов для прийняття її учнями; здійснення оптимального відбору необхідних матеріальних об'єктів або матеріалізованих форм, приладів чи їх моделей; визначення переліку дій, виконання яких забезпечує виконання практичної роботи.

У процесі формування готовності молодших школярів до здійснення навчально-дослідницької діяльності педагогічні впливи було спрямовано на дотримання дітьми поетапності у виконанні практичних робіт, зокрема на першому етапі виконання практичних робіт учням було запропоновано завдання, які вони виконували за зразком. На другому етапі діти повинні були виконати практичні завдання, у процесі здійснення яких передбачалося аналогізування, а отже, перенесення способу практичних дій у подібну ситуацію, оскільки учні виконували ті самі дії, однак при цьому оперували новими об'єктами. На цьому етапі учням також пропонували як зміст практичного завдання, так і перелік дій, які потрібно було упорядкувати, скомбінувавши з них необхідний перелік на виконання практичної роботи. Зазначимо, що комбінування – це дія за значенням комбінувати, тобто розташовувати в певному порядку дії, склад яких задано вчителем. На третьому етапі запроваджували завдання, у процесі виконання яких учні здійснювали перенесення способів практичних дій і власне предметних знань у нові умови. Під час виконання таких завдань діти визначали раніше засвоєнні прийоми із них конструювали нові способи практичної діяльності. Додамо, що конструювання – це дія за значенням конструювати, тобто визначати певний склад дій та установлювати порядок їх виконання.

Практичні роботи, маючи неабияке значення на засвоєння зразка способу дії та відпрацювання поелементного коментування ходу виконання практичної роботи, виконувалися фронтально, індивідуально та в групах. Роботу в групах було організовано з використанням спільно-індивідуальної, спільно-взаємодіючої або спільно-послідовної форм взаємодії учнів між собою, що сприяло організації різноспособового учіння й відпрацюванню взаємодії кожного школяра з «Я» та з «Іншими».

Використання *спостереження* в якості засобу формування готовності молодших школярів до здійснення навчально-дослідницької діяльності мало на меті накопичення чуттєвого досвіду, який, осмислюючись учнями, становив основу для оволодіння певними знаннями й уміннями, оскільки важко уявляти й міркувати про те, що раніше не сприймалося. Діяльність педагогів було спрямовано на регулювання процесу прийняття дітьми мети спостереження. Доцільність здійснення такого процесу спричинена тим, що спостереження, по-перше, охарактеризоване вибірковістю, а тому без усвідомлення мети майбутньої діяльності кожен учень сприймав і виділяв би в предметах те, що його найбільше зацікавило або мало для нього певне значення; по-друге, кожний об'єкт має різні ознаки, властивості, частини,

зв'язки і може сприйматися з різних боків і різних позицій; по-третє, діти мають різний рівень навченості та научуваності, а тому потребують безпосереднього або опосередкованого дидактичного супроводу. Такий дидактичний супровід організації спостереження містив чітке формулювання мети, завдань, плану, додаткової інформації про об'єкт сприймання, чіткі інструкції (Що сприймати? Як сприймати?), коментарі щодо особливостей формулювання висновків. Наприклад, якщо спостереження велося за конкретним об'єктом і сприймалася його окрема ознака чи властивості, то у висновку такого спостереження було відображено усвідомлену дітьми належність частини до цілого. Проте висновок, який було сформульовано за результатами спостереження групи об'єктів, стосувався конкретної групи загалом, а тому передбачав спочатку сприймання ознак, передбачених метою спостереження у кожному із об'єктів, а згодом порівняння та визначення подібних ознак для всієї групи об'єктів.

Використання *вправи* як засобу формування готовності молодших школярів до здійснення навчально-дослідницької діяльності ґрунтувалося на результатах наукового дослідження С. Омельчука [1], зокрема на розглянутих ним видах дослідницьких завдань за провідним логічним прийомом. Серед таких завдань увагу було акцентовано лише на тих із них, запровадження яких у початковій школі є доцільним з огляду на навчальні можливості та психофізіологічні особливості учнів третіх та четвертих класів. Такими вправами є наступні.

1. *Елементарне дослідження-аналіз* – дослідницька вправа на основі логічного прийому, що передбачає виявлення, виділення та пояснення мовного явища без спроби дослідити його у взаємодії з іншими мовними одиницями (явищами). Наприклад, прочитати текст, з'ясувати характерні його ознаки та визначити тип тексту (науковий, художній, науково-популярний чи діловий).

2. *Дослідження-класифікація* – дослідницька вправа, в основу якої покладено одноразове (багаторазове) здійснення логічного поділу обсягу родового поняття на види (види та підвиди). Наприклад, згрупувати слова за однаковою частиною основи: а) корінь; б) префікс; в) суфікс. Свій вибір обґрунтувати.

3. *Дослідження-порівняння* – дослідницька вправа на встановлення схожості та відмінностей мовних одиниць і явищ. Перш ніж порівнювати мовні елементи, необхідно виділити одну чи декілька ознак, за якими здійснювати порівняння. У якості прикладу можуть бути такі завдання: записати пари слів, зіставити написання частки *не* з іменниками та дієсловами, написати ті дієслова, які з *не* пишуть разом, пояснити орфограму в парах слів: *не/віра* – *не/вірити*, *не/добір* – *не/дібрати*.

4. *Дослідження-розпізнавання* – дослідницька вправа на визначення мовних одиниць (явищ) або з'ясування і виявлення відмінностей між ними за певними ознаками чи характеристиками: знайти «зайве» слово в кожному рядку. Указати на ознаку, за якою слово є «зайвим».

5. *Практичне дослідження-синтез* – дослідницьке завдання на основі логічного прийому дослідження мовної одиниці (явища), яке полягає в пізнанні її як єдиного цілого, у єдності та взаємозв'язку її частин: утворити й записати похідні слова від слова «доц».

З метою використання *задачі* як засобу формування готовності молодших школярів до здійснення навчально-дослідницької діяльності визначальними були результати наукового дослідження С. Скворцової, а саме – розгляд розв'язування задач

арифметичними способами. Це, по-перше, визначення зв'язків між даними і шуканими числами, розкладання складеної задачі на прості частини; по-друге, побудова математичної моделі певної життєвої ситуації. Процес розв'язування задачі передбачав послідовне виконання дій (за С. Скворцовою): аналіз тексту задачі (визначення умови та запитання, числових даних і шуканого, виділення об'єктів задачі); зображення даних аналізу тексту задачі у вигляді схеми, малюнка тощо (стилий запис, схематичний рисунок); вибір арифметичної дії, за допомогою якої може бути розв'язана задача; розв'язання задачі; пошук відповіді на запитання, що поставлені до умови задачі.

У процесі здійснення експериментальної роботи були використані алгоритми розв'язування простих і складених задач. Далі наведено алгоритм розв'язання простих задач (за С. Скворцовою, Г. Мартиною, Т. Шевченко): 1) прочитай задачу та уяви, про що в ній розповідається; 2) виділи ключові слова та склади стилий запис задачі; 3) за записом поясни числові дані задачі та запитання; 4) повтори запитання задачі; 5) поміркуй, що потрібно знати, щоб на нього відповісти; 6) поміркуй, за допомогою якої арифметичної дії отримаємо відповідь на запитання задачі; 7) запиши розв'язання задачі; 8) запиши відповідь.

Для розв'язування складених задач дітям було запропоновано інший алгоритм. Його структура визначалася таким переліком дій (за С. Скворцовою, Г. Мартиною, Т. Шевченко): 1) прочитай задачу та уяви, про що в ній розповідається; 2) виділи ключові слова та склади стилий запис задачі; 3) за коротким записом поясни числові дані задачі та запитання; 4) повтори запитання задачі; 5) дай відповіді на запитання (Що потрібно знати, щоб на нього відповісти? За допомогою якої арифметичної дії дістанемо відповідь на запитання задачі? Чи можна відразу відповісти на запитання задачі? Чому не можна? Що потрібно знати, щоб відповісти на запитання?); 6) розбий задачу на прості, сформулюй кожен просту задачу та покажи опорні схеми до кожної; 7) склади план розв'язування задачі, давши відповіді на запитання (Про що дізнаєшся, виконавши першу дію? Про що дізнаєшся, виконавши другу дію?); 8) запиши розв'язання задачі; 9) запиши відповідь [2].

У процесі *створення проблемних ситуацій* були використані завдання, які, з одного боку, передбачали оперування учнями вже набутими знаннями та вміннями, а з другого – містили один невідомий елемент, потреба в якому виникала у процесі його виконання, відтак учні переживали неможливість вирішення виявленого ускладнення (протиріччя) з використанням наявних знань і досвіду та усвідомлювали недостатність попередньо набутих знань для пояснення нового факту (поставленого завдання); передбачали засвоєння нового способу діяльності; викликали потребу в знаннях; передбачали використання раніше засвоєних знань і вмінь у нових практичних умовах; містили суперечність між: 1) теоретично-можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу; 2) практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування.

Створення проблемної ситуації супроводжували чітким формулюванням змісту майбутньої діяльності; обговоренням плану її виконання (Що робити? Як робити?); спонуканням до вияву пізнавальної активності; створенням умов для самостійного формулювання висновків.

Окрім зазначеного, кожним третьокласником було заведено «Довідничок способів виконання дій» (далі в тексті «довідничок»), у який діти записували різні

алгоритми дій. Перші записи були зроблені на основі повторювання алгоритмів виконання розумових операцій, які були опрацьовані у другому класі (зокрема, це постановка запитань, застосування діалогічного мовлення, слухання іншого, побудова міркувань, виокремлення головного). Подальші записи у довідничку спрямовували на відтворення алгоритмів виконання загальних розумових дій. Вони були представлені алгоритмами здійснення аналізу, синтезу, порівняння, доведення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Такий перелік також було доповнено алгоритмами здійснення узагальнення, абстрагування та проведення аналогій.

Сутність розумової дії *абстрагування* було розкрито як послідовну низку дій з виокремлення базових властивостей, рис, ознак, характеристик об'єкта пізнання серед інших його характеристик. У процесі здійснення абстрагування діти мислили про ознаку предмета незалежно від інших ознак, а отже, сприймали її як самостійний об'єкт мислення. Наприклад, під час розгляду різних круп (гречаної, рисової, перлової) увага дітей була зосереджена на сипкості як на загальній ознаці. Згодом дітям було запропоновано поговорити про сипкість взагалі. Спостерігаючи за рухом людей, польотом птахів та утворенням хвиль на морі, діти під керівництвом педагога виділяли рух як основну властивість і розмірковували про нього як про самостійний об'єкт.

Абстрагування діти здійснювали з дотриманням такої послідовності дій: 1) уважно розглядаю декілька предметів; 2) визначаю ознаки кожного предмета; 3) визначаю ключові ознаки, що є спільними для предметів, які я розглядаю; 4) міркую про визначену основну ознаку відокремлено від предметів.

З метою усвідомлення дітьми розумової дії проведення *аналогії* їхню увагу було привернуто на перенесення знань і способів діяльності, які стосувалися певного конкретного об'єкта, так званого об'єкта-оригінала, на інший об'єкт, що менш відомий дітям, проте такий, який презентований як об'єкт-аналог. Порівнюючи за подібністю новий для дітей об'єкт з об'єктом, який добре їм відомий, учитель створював умови для самостійного формулювання дітьми висновків, у яких вказано на подібність між об'єктом-оригіналом й об'єктом-аналогом і здійснено передбачення способів дій з об'єктом-аналогом. Таким чином учні навчалися свідомому застосовуванню відомих їм способів дій під час розв'язання нових пізнавальних проблем.

З метою оволодіння розумовою дією проведення *аналогій* діти ознайомлювалися з таким алгоритмом дій: 1) визначаю основні та другорядні ознаки об'єкта-оригінала; 2) визначаю основні та другорядні ознаки об'єкта-аналога; 3) порівнюю об'єкт-оригінал й об'єкт-аналог, визначаю спільне між ними; 4) порівнюю об'єкт-оригінал та об'єкт-аналог і визначаю відмінне між ними; 5) встановлюю аналогію на основі відсутності відмінного; 6) застосовую способи дій з об'єктом-оригіналом до об'єкта-аналога.

Ознайомлення дітей з аналогією передбачало установлення подібності досліджуваного предмета (явища, процесу) з раніше вивченим, важко помітного з легко помітним і зрозумілим, та дотримання послідовності у встановленні аналогії між: 1) природними об'єктами, 2) предметами, створеними руками людей, 3) складами, словами, реченнями, 4) цифрами, прикладами, виразами, 5) способом виконання дій.

Суть розумової дії *доведення* була пояснена дітям як процес обґрунтування певного положення, яке передбачає висловлювання судження. Отже, довести – це

підтвердити або заперечити думку. Учні усвідомлювали, що процес доведення охарактеризований чіткою структурою. У його структурі виокремлюють такі складники: 1) теза (судження, яке необхідно довести); 2) аргумент (факт чи відомості), правильність яких підтверджена, а тому використана на обґрунтування тези; 3) спосіб обґрунтування тези (судження).

Опрацювання розумової дії *доведення* супроводжували збагаченням активного словника дітей сполучниками із значенням причини (*бо, тому що, через те що*) та сполучними словами (*по-перше, по-друге, я думаю, я вважаю, на мою думку* тощо), які використовують під час доведення.

Управління дітей у здійсненні розумової дії *доведення* відбувалося з опорою на такий алгоритм: 1) визначаю мету доведення; 2) знаходжу, що саме потрібно підтвердити або заперечити; 3) добираю правила (приклади), роблю розрахунки, які підтверджують або заперечують думку; 4) роблю висновок: підтвердилося чи ні те, що потрібно було довести.

Для здійснення розумової дії *доведення* дітям пропонували вправи на побудову речень, що є відповідями на запитання (Чому потрібно вчасно лягати спати? Чому взимку холодно, а влітку тепло? Коли розтане сніг?); побудову складних речень з підрядними причини (Восени комахи ховаються під кору дерев, тому ...; Сонячного зимового дня повітря холодне, бо ...; З хмари скоро піде дощ, бо ...; Ця рослина скоро загине, тому що ...); побудову речень із заданими словами, які визначають зміст причини (Подув сильний вітер ...; Дитина голосно заплакала ...; Дитина прочитала казку ...); побудову речень за двома опорними сюжетними рисунками з використанням сполучників *бо, тому що*; відгадування загадок з коментованим називанням слова-відгадки (На мою думку, у загадці йдеться про ..., тому що ...); побудову речень, у яких тези з аргументами поєднані сполучниками *бо, тому що, через те що* (До школи потрібно ходити, тому що ... Навесні чути пташиний спів, через те, що ...); побудову речень, у яких тези з аргументами поєднані вставними словами *по-перше, по-друге, я вважаю, я думаю, на мою думку* (Я щодня роблю зарядку. По-перше, ..., по-друге, ...); побудову речень, у яких тези з аргументами поєднують узагальнювальними сполучниками *отже, тому* (Я завжди старанно мию руки, отже ...).

У третьому класі також було продовжено роботу з ознайомлення дітей з алгоритмами виконання практичних дій. Діти записували у довідничок алгоритми виконання практичних дій, які були опрацьовані у другому класі, зокрема це складання плану, підготовка усного повідомлення, вироблення навичок грамотного письма. Після цього довідничок було доповнено алгоритмами дискутування та підготовки інтерв'ювання.

Під час *проведення дискусій* діти вчилися дотримуватися такої послідовності дій: 1) розумію та дотримуюся теми й мети дискусії; 2) дотримуюся часу, який визначено на проведення дискусії; 3) розумію, що цінність дискусії полягає в обміні думками, а тому висловлюю власні й уважно слухаю думки інших, коротко занотовую основне; 4) уточнюю незрозумілі положення, ставлю чіткі запитання, не соромлюся звертатися до власних записів; 5) беру активну участь в узагальненні думок і формулюванні висновків.

Підготування інтерв'ю діти виконували з дотриманням такого алгоритму: 1) усвідомлюю (визначаю) тему інтерв'ю як те, про що запитуватиму в учнів чи (та) педагогів; 2) усвідомлюю (визначаю) мету інтерв'ювання як те,

чого хочу досягти (дізнатися про ..., з'ясувати ставлення до ... тощо); 3) чітко продумую зміст запитань і формулюю їх так, щоб досягти поставленої мети; 4) точно записую думки, які висловлюють респонденти під час інтерв'ювання; 5) уточнюю у кожного респондента, чи так записано його думки; 6) систематизую записи з урахуванням теми і мети інтерв'ювання; 7) готую стисле повідомлення, дотримуючись теми, мети й трикомпонентної структури: вступ (1 речення), основна частина (4–5 речень), висновки (1 речення); 6) перероблюю зміст повідомлення (виступу) і вношу корективи.

Було продовжено роботу, що спрямована на ознайомлення дітей з різними формами взаємодії у групі. Діти відпрацьовували спільно-взаємодіючі форми, сутність яких полягала в одночасній взаємодії учнів групи між собою, під час якої кожний школяр привласнював продукт діяльності й ті нові підходи, що були розроблені спільно в процесі спілкування.

Подальшу роботу у зазначеному напрямі було спрямовано на ознайомлення дітей з такими формами взаємодії у групах, як:

- спільно-індивідуальна: кожний учень (група учнів) робить конкретно визначену частину завдання, при цьому його (їх) виконання здійснюється незалежно від інших учнів, а потім результати діяльності почергово презентуються й обговорюються;

- спільно-послідовна: завдання є загальним для всіх учнів, проте виконується послідовно кожною групою учнів, які об'єднані між собою з огляду на рівень навчальних можливостей. Відтак перша група учнів, виконавши завдання, передає другій групі отримані ними результати, відповідно, друга група, опрацювавши матеріал, наданий першою, визначає правильність його виконання та на основі отриманих даних виконує завдання групи, кінцевий результат діяльності передає учням третьої групи, відповідно, дії учнів третьої групи підпорядковані як перевірці правильності виконання завдання учнями попередніх двох груп, так і виконанню завдання, яке безпосередньо стосується членів цієї групи; зміст завдань поступово ускладнюється від першої до третьої групи, презентація результатів діяльності всіх груп здійснюється учнями третьої групи.

Висновки. Навчально-дослідницька діяльність була організована під час викладання різних навчальних предметів, передбачала застосування молодшими школярами знань і досвіду в подібних і змінених ситуаціях та орієнтувала учнів на відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності під час самостійної роботи чи взаємодії з іншими.

Список використаних джерел

1. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика : монографія / С. А. Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
2. Сковцова С. О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів : монографія / С. О. Сковцова. – Одеса : Астропринт, 2006. – 696 с.
3. Чернецька Т. І. Таблиці-матриці як дієвий засіб моделювання навчально-дослідницької діяльності молодших школярів / Тетяна Іванівна Чернецька // Початкова школа. – 2013. – № 6. – С. 28–33.

References

1. Omeljchuk S. A. Navchannja morfologhiji ukrajinsjkoji movy na zasadaх doslidnycjogho pidkholdu: teorija i praktyka : monoghrafija / S. A. Omeljchuk. – K. : Gheneza, 2014. – 368 s.
2. Skvorcova S. O. Metodychna systema navchannja rozv'jazuvannja szuzhetnykh zadach uchniv pochatkovykh klasiv : monoghrafija / S. O. Skvorcova. – Odesa : Astroprynt, 2006. – 696 s.
3. Chernecjka T. I. Tablyci-matryci jak dijevyj zasib modeljuvannja navchaljno-doslidnycjokji dijalnosti molodshykh shkoljariv / Tetjana Ivanivna Chernecjka // Pochatkova shkola. – 2013. – № 6. – S. 28–33.

Чернецкая Т. И.

ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается содержательный контент основного этапа организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников и акцентируется внимание на процессе внедрения педагогического и ученического блоков экспериментального дидактичного инструментария, который был внедрен с целью формирования в учеников готовности к выполнению учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: учебно-исследовательское задание, учебный проект, экскурсия, наблюдение, опыт, практическая работа, упражнение, задача, проблемная ситуация, умственные действия; формы взаимодействия в группах.

Chernetska T.

ABOUT EXPERIMENTAL WORK FROM ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND RESEARCH WORK OF PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

The article highlights the content of the main stage of organization of educational and research work of pupils of primary school. The attention is focused on the process of introduction of teaching and student blocks of experimental didactic tools, which was introduced in order to develop students' readiness for the implementation of educational and research activities.

The material is written in the context of the detailed process of teaching and research activities of junior students and from the point of interaction of teachers and students in local educational and informational space of the lesson.

The method of modeling of such activity is suggested with the use of three types of tables-matrixes: tables-matrixes of problematic representation of studying material, tables-matrixes of the realization of partially-searching method of studying material representation and tables-matrixes of the creative learning and research children activity organization.

The attention is focused on the organization of teaching and research activities using tools such as: educational and research tasks, educational project, excursion, observation, experiment, practical work, exercise, problem, problem situation. The author detailed the process of phased implementation of actions by students during the teaching and research activities.

The article deals with the peculiarities of children's acquaintance with algorithms of mental actions (abstraction, proof, discussion, interview) and revealed the contents of two forms of interaction between primary school children in groups (co-individual, co-consecutive).

Keywords: educational and research tasks, educational project, excursion, observation, experiment, practical work, exercise, problem, problem situation, mental action, forms of interaction in groups.

**Мартинюк Тетяна Сергіївна —**

учитель географії Білоцерківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 18 Білоцерківської міської ради Київської області, учитель-методист. Коло наукових інтересів: діяльнісний підхід у навчанні географії, впровадження інноваційних технологій в практику навчання, особливості навчання фізичний та соціально-економічний географії України.

УДК: 371.32.91(07)

СУЧАСНИЙ КАБІНЕТ ГЕОГРАФІЇ – ПРОСТІР ДІЯЛЬНІСНОЇ СПІВПРАЦІ

У статті розглядаються основні функції навчального кабінету географії. Визначено головну роль кабінету географії як місця спілкування, розвитку і накопичення знань та їхньої пропаганди в усіх видах навчання. Узагальнено основні вимоги до оснащення кабінету географії. Показано, що добре обладнаний кабінет географії стимулює мотивацію та зацікавленість учнів до навчання географії.

Розкрито можливості кабінету як простору діяльнісної співпраці, який перетворюється в систему взаємозалежних процесів – викладання предмета вчителем та оволодіння навчальним матеріалом учнями.

Ключові слова: кабінет географії; навчальне середовище; співпраця в навчанні; навчальне обладнання; діяльнісний підхід.

Постановка проблеми. Поліпшення якості географічної освіти – необхідна умова формування інноваційного суспільства та підвищення конкурентоспроможності економіки нашої країни. Зростання рівня науково-методичного забезпечення, оновлення та впровадження інноваційних технологій у навчанні географії в загальноосвітніх навчальних закладах забезпечують вчителі та створені ними навчальні кабінети географії та економіки.

У цілому інноваційний процес розуміють як комплексну діяльність щодо створення, засвоєння, використання та поширення нововведень, які позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються новим чи вдосконаленим змістом освіти, засобами навчання, виховання, освітніми моделями та адекватними їм системами управління, зафіксованими у формах, придатних для апробації, розповсюдження та освоєння. Усе це можливо реалізувати в сучасному, добре обладнаному навчальному кабінеті.

Навчання буде успішним, якщо в учителя є можливість працювати в сучасному кабінеті, де оптимально поєднано використання всіх видів навчального-методичного забезпечення та технічного обладнання відповідно

до вимог наукової організації праці вчителя й учня. Постає питання: чи доцільно наразі, у час загальної інтернетизації, комп'ютеризації, телевізійної інформатизації, створювати заново або підтримувати сучасний географічний кабінет? Адже для функціонування кабінету використовується значна кількість коштів, вільного часу, та й часто просто немає можливості використовувати кабінетну систему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчально-методичне забезпечення географічного кабінету відіграє провідну роль у вивченні курсу географії в школі. Ще в кінці XIX ст. кабінети географії створювали у привілейованих навчальних закладах. На початку XX ст. поширюється тенденція до викладання предметів у окремих кабінетах, що сприяло покращенню якості вивчення цих предметів. М. Баранський (1888–1961) дуже високо оцінював наявність географічного кабінету в школі та вважав його «справжнім штабом» усієї роботи, резервом подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення якості знань, умінь і навичок учнів з географії. Дослідники В. Самойленко, О. Топузов, Л. Вішнікіна, О. Надтока, І. Діброва в «Дидактиці географії» зазначають так: «Кабінети географії впродовж значного часу змінювалися, удосконалювалися й реформувалися, що загалом, зрозуміло, є перманентним процесом. Так у 1950-х–1960-х роках ці кабінети відзначалися наявністю переважно географічних карт глобального змісту й портретів видатних мандрівників і дослідників, які вивчались у курсі шкільної географії. У 1970-х роках діяла постанова щодо обов'язкового впровадження кабінетної системи в загальноосвітніх навчальних закладах, і в цей час оформлення таких кабінетів було змінено з довільного на обов'язкове: політичні портрети й лозунги, карта новобудов чергової п'ятирічки тощо.

Починаючи з 1990-х років, кабінети географії значною мірою віддзеркалюють не лише державні концептуальні підходи до географічної освіти, а й місце географії як предмета в тих школах, де безпосередньо розташовані кабінети, зважаючи й на матеріально-технічні та фінансові можливості таких шкіл [10]».

Питаннями, що стосуються створення, функціональної наповненості, вибору обладнання, доцільності методичного потенціалу кабінетів географії, займаються всі педагоги. У своїх дослідженнях В. Шипівдич детально розглянув елементи навчального кабінету географії та сформулював якісні висновки щодо правильного його оформлення.

Окремі аспекти реалізації виховної функції шкільної географії в навчальному процесі та її реалізацію у вдало підібраному приміщенні висвітлено в роботах О. Бакай, Н. Бескової, В. Корнеєва, В. Пестушка, Г. Уварової, О. Скуратовича та інших.

Проблеми вдосконалення змісту й методики навчання географії та економіки на сучасному етапі, а також впливу матеріально-технічного забезпечення на ефективність уроку досліджували вітчизняні науковці та методисти Н. Бірюкова, Л. Булава, Й. Гілецький, Ф. Заставний, С. Кобернік, В. Корнеєв, М. Криловець, Л. Круглик, П. Масляк, О. Надтока, Т. Назаренко, Я. Олійник, А. Сиротенко, О. Топузов, О. Топчієв, Б. Яценко та інші.

Формулювання цілей статті. Предметним кабінетом прийнято вважати класну кімнату закладу зі створеним навчальним середовищем, оснащену сучасними засобами навчання та шкільним обладнанням. Основна мета створення кабінету

полягає в забезпеченні оптимальних умов для організації навчально-виховного процесу та реалізації завдань, визначених Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти з географії.

В основних документах, що регламентують навчально-виховний процес, значну увагу приділено функціонуванню предметних кабінетів, вимог до оснащення, їх атестації та ін., проте для кожного педагога створений ним особисто простір співпраці з учнями стає фундаментом для успішного вирішення основних завдань дидактики.

Географія – це наука, що займає важливе місце в плеяді інших наук, і як все в державі, вона зазнає значних змін та оновлень. Процес пізнання географії розвивається за формулою: від живого бачення – до абстрактного мислення, а від нього – до практики. Це наука жива та предметна. Переконаємося, що діти вчаться з того, чим вони живуть, а тому необхідно дати своєму учневі можливість жити, творити, приймати рішення, діяти вже сьогодні, а не в майбутньому. Ми виховуємо господаря власного життя й суспільства.

Соціальним замовленням суспільства наразі є самоствердження та самореалізація особистості через ефективне навчання, розвиток творчих здібностей учнів, формування загальних і спеціальних умінь та навичок. З упевненістю можемо зазначити, що вчитель-професіонал завжди прагне до вдосконалення, покращення оточення навколо себе. Справжній педагог живе своєю професією, успіхами своїх вихованців, досягненнями науки й техніки у своїй галузі. Тому постає завдання надати головну роль навчальному кабінету як місцю спілкування, розвитку й накопичення знань та їхньої пропаганди в усіх видах навчання не тільки школярів, а також їхніх батьків та гостей. Учителі пробуджують інтерес до навчання, самоосвіти, самоактивності, створюють умови комфортності для себе та підростаючої людини.

Виклад основного матеріалу. *Роль географічного кабінету на заняттях географії.* Шкільний географічний кабінет – це матеріальна база організації та проведення всієї навчально-виховної роботи на уроках географії та позакласного виховання, а також важлива ланка в організації навчально-виховного процесу на уроках географії. У навчальних закладах можуть створюватися такі типи навчальних кабінетів: кабінет географії; клас-кабінет з географії; кабінет з декількох споріднених предметів; комбінований кабінет – класна кімната з набором інформації та матеріального забезпечення для декількох предметів [9].

Навчально-географічне обладнання кабінету значно впливає на ефективність навчання та виховання.

У викладанні географії шкільне обладнання забезпечує наочність навчання, а це є одним з важливих джерел інформації, засобом пізнавальної діяльності школярів. Використання навчального обладнання сприяє підвищенню рівня організації співпраці учнів і вчителя, дає змогу створити необхідні умови для вдосконалення викладання географічної інформації, підвищення якості знань учнів. Матеріальна база шкільної географії створює умови для самостійної діяльності учнів.

У зв'язку з тим, що різні види навчального обладнання характеризуються нерівноцінними функціонально-дидактичними можливостями, виникає проблема диференційованого підходу до використання їх у процесі формування знань, вмінь

та навичок учнів. Наприклад, карти необхідні для формування просторових і картографічних уявлень, понять про розташування географічних об'єктів. Макети створюють образне уявлення про географічні об'єкти, приладами користуються під час виконання практичних робіт, проведення спостережень.

Аналізуючи зміст навчальних засобів, учні розвивають мислення та мову, виявляють великий інтерес до предмета, оволодівають елементарними навиками наукових досліджень.

Засоби навчання сприяють національно-патріотичному вихованню учнів, допомагають формуватись їх естетичним смакам. Використання наглядних засобів навчання розвиває в учнів практичні вміння та навички роботи з картою, приладами, глобусом, компасом. Навчальне обладнання значно впливає на вдосконалення форм і методів навчання. А це насамперед сприяє використанню вчителем різноманітних методичних прийомів, підвищує ефективність викладання, сприяє розвитку творчості та ініціативи школярів [1].

Звичайно, урок – це основна, але не єдина форма навчально-виховної роботи в школі. Для того, щоб задовольнити географічні інтереси дітей, у кабінеті географії можна проводити заняття гуртків природничого напрямку, для старшокласників організовувати консультаційні пункти підготовки до ЗНО. У позаурочний час доцільно проводити роботу з обдарованими дітьми, які готуються до географічних конкурсів, олімпіад.

Працездатність учителя й учнів, ефективність їх роботи залежить від дотримання санітарно-гігієнічних умов. У географічному кабінеті має бути затишно та комфортно.

Функції кабінету географії. Добре обладнаний кабінет географії стимулює мотивацію та зацікавленість учнів до вивчення курсу географії в школі, стає осередком усієї географічної роботи школи, перетворюється в систему взаємозалежних процесів – навчання предмета вчителем та оволодіння навчальним матеріалом учнями.

Основною функцією кабінету є створення передумов для: організації індивідуального та диференційованого навчання; раціонального управління процесом навчання; забезпечення використання сучасних педагогічних засобів навчання; реалізації практично-дієвої і творчої складових змісту навчання; забезпечення в старшій школі профільного й поглибленого навчання; організації роботи гуртків та факультативів, позакласної роботи; проведення засідань шкільних методичних об'єднань; узагальнення та розповсюдження ППД; індивідуальної підготовки вчителя до занять та підвищення його науково-методичного рівня; активізації пізнавальної діяльності учнів; комплексного використання різних видів навчального обладнання; створення широких можливостей для самостійної роботи; забезпечення міжпредметних зв'язків; сприяння інтерактивному навчанню.

Окрім цього, сучасний географічний кабінет – це простір, де молодь спілкується, дискутує, визначає проблеми державного та світового значення та пропонує шляхи їх вирішення [2].

Обладнання кабінету географії. Географічний кабінет – це спеціально обладнане приміщення з раціонально-логічним розміщенням комплексу наочності та технічних засобів навчання, меблями, які стимулюють і забезпечують ефективність процесу вивчення географії. У кабінеті географії мають бути: шафи для навчальних посібників і літератури, експозиційні стенди, глобуси, географічні карти світу та

України, телевізор, відеомagnetофон, екран і кіноапаратура, портрети видатних географів світу, робочі місця для вчителя та учнів, інше обладнання. Робоче місце вчителя є місцем демонстрування наочних засобів навчання.

Розміщуючи обладнання в кабінеті, учитель має враховувати науково-географічні, педагогічні, психолого-фізіологічні, санітарно-гігієнічні, естетичні вимоги сьогодення, норми та правила безпеки. Кабінет географії повинен бути обладнаний тематичними та змінними стендами. Проте за зовнішнім оформленням він не повинен нагадувати музей чи виставку. На сучасному етапі розвитку освіти оформлення кабінету вимагає комп'ютерного та мультимедійного забезпечення. Географічна наука є нестабільною, особливо щодо економічної та соціальної географії України чи світу. Постійні зміни в політичному житті вимагають використання в кабінеті географії такого обладнання й унаочнення, яке б підкреслювало ці зміни та сприяло вивченню науки. Творчі зусилля вчителя, спрямовані на створення обладнання, яке максимально використовується, яке динамічне й актуальне, розвивальне й різноманітне, приносять свої результати: учителям цікавіше працювати, учні отримують задоволення від споглядання, що сприяє засвоєнню ними необхідних знань та отриманню певних навичок [11]. Кабінет географії стає центром географічної інформації з усього курсу шкільної географії. Систематичне використання різноманітного унаочнення формує стійку зацікавленість учнів географією.

Оснащення кабінету географії базується на загальних вимогах до шкільних кабінетів, при цьому враховується специфічна особливість предмета, його зміст, навчально-виховні завдання та особливості навчально-матеріальної бази, пристосування обладнання до особливостей трудової діяльності, забезпечення нешкідливості та безпеки праці, створення комфорту в здоров'язберігаючих цілях, оформлення окремих компонентів інтер'єру в єдиному художньому стилі, послідовне застосування принципів наукової організації праці [4].

Відповідно до загальних вимог, кабінети географії повинні бути оснащені повним комплектом засобів навчання, певними типовими переліками навчально-наочних посібників та навчального обладнання для загальноосвітніх шкіл, суспільно-політичною, довідково-інформаційною, науково-популярною літературою, комплектами журналів «Географія в школі», підручниками, збірниками завдань і вправ, комплектом навчально-методичних посібників, краєзнавчими матеріалами, набором кращих робіт з географії, виконаних учнями, картотеками навчального обладнання, методичних та дидактичних матеріалів, посібниками, інструментами та матеріалами для ремонту та виготовлення посібників.

Географічний кабінет оформлюють так, щоб учні були налаштовані на поглиблення знань з географії. Учитель повинен пам'ятати, що не можна перетворювати кабінет у виставку навчального обладнання та не слід надмірно прикрашати його. Це відволікає увагу учнів і не дає позитивного результату в трудомісткому навчально-виховному процесі [3].

Склад навчального обладнання визначається змістом освіти з урахуванням виховних завдань, методів навчання та вікових особливостей учнів. Усе більше значення навчальних засобів обумовлено множинністю їх функцій у навчанні та вихованні. Аналізуючи зміст навчальних засобів, спостерігаючи їх у процесі демонстрації, учні розвивають свої пізнавальні здібності, мислення та мову, опановують найпростіші методи наукових досліджень, виявляють великий інтерес до предмета.

Важливу роль мають робочі місця вчителя й учнів. Для успішного навчання географії учителю потрібні демонстраційний стіл чи тумба для макетів, моделей, дистанційного управління; робочий стіл, місце для демонстрації карт, дошка, звичайна, зелена, та магнітно-маркерна, комп'ютер, принтер, ящики для зберігання зошитів, дисків, таблиць. Робоче місце учня обладнується таким чином, щоб парти та стільці мали досить високу мобільність [11].

Навчально-методичне забезпечення кабінету. Комплектація кабінету обладнанням здійснюється відповідно до Типових переліків навчально-наочних посібників, Базового переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для кабінетів географії загальноосвітніх навчальних закладів (друкованих дидактичних матеріалів, навчально-наочних посібників, роздавального матеріалу, тестів тощо). Крім цього, розподіл та збереження засобів навчання й навчального обладнання здійснюється відповідно до вимог навчальної програми за розділами, темами та класами [12]. У кабінеті створюється тематична картотека навчально-методичного забезпечення за темами та розділами навчальних програм. Також тут мають бути наявні інструкція та журнали інструктажів з техніки безпеки. Додатково кабінети можуть бути оснащені іншими засобами (рис. 1).

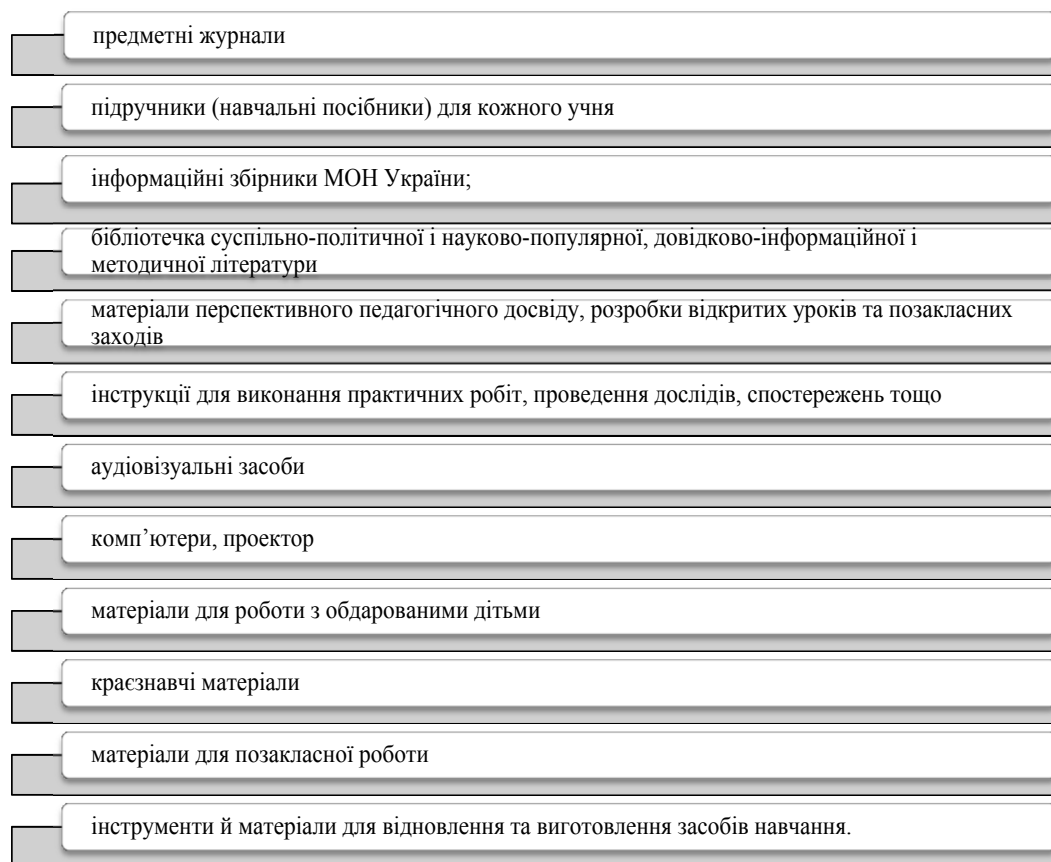


Рис. 1

В оформленні кабінетів передбачається створення навчально-методичних експозицій змінного та постійного характеру. До можливих постійних експозицій належать: державна символіка, портрети видатних учених-географів, матеріали краєзнавчого характеру, політична карта світу, фізична карта України, фізична карта світу, куточок тематичного контролю. До експозицій змінного характеру належить виставка навчально-методичних посібників та робіт учнів; матеріали до наступних уроків, орієнтовні завдання тематичного оцінювання, додаткова інформація, яка відповідає навчальній програмі, зокрема про життєвий і творчий шлях учених-географів, поточні події в нашій країні та за її межами; матеріали для підготовки до державної підсумкової атестації з географії; результати учнівських олімпіад, конкурсів, турнірів, дослідницької роботи учнів.

Отже, кабінет географії як важливий різновид організаційно-забезпечувальних засобів навчання географії є інтегрованою системою взаємопов'язаного навчального обладнання, засобів і технологій, рівень яких відповідає вимогам часу, сконцентрованих в одному класному приміщенні з метою забезпечення високої ефективності навчання [6].

Реалізація діяльнісного підходу у використанні навчального кабінету. У процесі навчання географії використовується низка принципів, проте серед них можна виокремити характерні саме для діяльнісного підходу.

Принципи як складові частини діяльнісного підходу: суб'єктивності навчання та виховання; обліку провідних видів діяльності та законів їх зміни; обліку чутливих періодів розвитку; співтрансформації; збагачення, підсилення, поглиблення; проектування, конструювання і створення ситуації діяльності; обов'язкової результативності кожного виду діяльності; високої вмотивованості будь-яких видів діяльності; обов'язкової рефлексійності будь-якої діяльності; співробітництва в організації та управлінні різними видами діяльності.

Діяльнісний підхід у навчальному процесі повинен спиратися на наступні положення:

- необхідно розвивати пізнавальний мотив у дітей (бажання навчитися й дізнатися), а також ставити конкретну навчальну мету (розуміння того, що саме потрібно освоїти й з'ясувати);
- учні повинні виконувати певні дії, для того щоб ліквідувати прогалини у знаннях і вміннях;
- потрібно націлити учнів на знаходження та засвоєння способів дій, що дозволяють свідомо застосовувати набуті знання;
- у школярів повинно формуватися вміння контролювати дії не тільки після завершення, а також у процесі виконання навчальних завдань;
- у навчальний процес необхідно включати вирішення життєвих, актуальних завдань.

Кожний елемент навчального заняття супроводжується використанням можливостей навчального простору кабінету. Продемонструємо деякі з них під час організаційного, мотиваційного та на початку блоку вивчення нового матеріалу.

№	Елементи уроку	Форма роботи, технологія	Використання обладнання кабінету
1.	Організаційний блок		Використання (за необхідності) методичної бази кабінету (навчальні атласи, підручники)
2.	Мотиваційний блок (проведення перевірки домашнього завдання, актуалізації, виділення пріоритетності виконання завдань, оголошення теми уроку)	<ul style="list-style-type: none"> - зоровий диктант - робота з інтерактивною картою - візуальні загадки - відеофрагменти для ілюстрації теми - побудова асоціативного ряду - визначення погоди дня 	<ul style="list-style-type: none"> - презентація - використання ППЗ - слайд шоу - відеофільми - магнітно-маркерна дошка - метеокуточок, можливості Інтернету
3.	Блок вивчення основного матеріалу ***	<ul style="list-style-type: none"> - демонстрація закономірностей, властивостей тощо - проблемна ситуація та її вирішення - імітаційні неігрові форми 	<ul style="list-style-type: none"> - динамічні моделі, макети, колекції, зразки, друковані джерела - об'єднання в пари, трійки, групи; розв'язання ними поставлених завдань з використанням ресурсів кабінету (схеми, таблиці, карти, комп'ютер, презентації тощо) - презентація міні-проектів різними способами (аукціон ідей, диспут, опорні символи, аналіз виробничих ситуацій)

Висновки. Загальний імідж сучасного кабінету має сприяти впровадженню активних форм організації навчання географічної науки, тобто кабінет потрібно обладнати так, щоб учням було зручно, комфортно не тільки навчатися, а й виконувати практичні, контрольні роботи. Постійне поповнення й удосконалення інтер'єру кабінету географії вчителем сприяє зростанню інтересу школярів до географії й формуванню їхньої географічно-патріотичної свідомості. У сучасних школах кабінети географії необхідно обладнати такими об'єктно-замінювальними, приладно-природничими, програмно-забезпечувальними, апаратно-забезпечувальними, інформаційно-мережними, системно-позиційно-навігаційними та мультимедійними засобами навчання географії, що відповідали б вимогам інформатизації суспільства XXI ст. та надавали б змогу вчителю запроваджувати новітні освітні технології.

З іншого боку, окрім кабінетів географії, загальноосвітню школу сучасності, у якій навчають географії, неможливо уявити й без запровадження та розвитку інших поступальних організаційно-забезпечувальних засобів навчання географії, таких як шкільні індивідуальні або колективні спеціалізовані навчальні місця, тематичні комп'ютеризовані класи (кабінети), навчально-дослідні полігони й майданчики, ту-

ристські чи екологічні стежки або маршрути, комп'ютеризовані локальні системи підтримки навчання тощо [4].

Підсумовуючи зазначене вище, можемо виокремити низку напрямів для створення предметного кабінету:

1. Проведення моніторингу суспільної думки школярів про кабінет географії їхньої мрії. Створення на основі отриманих творів і малюнків робочих ескізів. Наступний етап полягає у виділенні необхідних коштів, пошуку спонсорської допомоги. Це на перший погляд здається складним, а насправді – було б бажання змінювати!!! Завжди знайдуться небайдужі до школи люди.

2. Сучасний кабінет рекомендуємо обладнати необхідною мультимедійною технікою, демонстраційними стендами та експозиційними вітринами. Уся методична література, карти, таблиці, схеми, роздаткові матеріали реставруються та поєднуються з новими навчальними посібниками.

3. Важливо під час ремонту приміщення запланувати здійснення заходів з енергозбереження (установити металопластикові вікна (з оптимальною кількістю частин, що відкриваються, необхідних для провітрювання), утеплити зовнішню стіну, облаштувати запірною арматурою систему опалення). Стіни класної кімнати, панелі, меблі, підлога мають бути світлого кольору (у м'яких оливкових кольорах) – усе це забезпечує реалізацію здоров'язберігаючого принципу навчання.

4. У кабінеті облаштовують демонстраційний робочий стіл учителя, із вмонтованою комп'ютерною технікою, магнітофоном. Поряд з дошкою рекомендуємо встановити плазмову панель телевізора, інтерактивну дошку чи активатор інтерактивної поверхні, які дають можливість використовувати навчальні посібники нового покоління, електронні атласи та енциклопедії, програмовані педагогічні засоби, демонструвати мультимедійні презентації, створені як учителем, так і учнями. Дошка для створення магнітних динамічних схем дає можливість використовувати її на різних етапах занять та під час вивчення будь-яких тем.

5. Кожний елемент навчального кабінету повинен створювати умови активної співпраці та забезпечувати діяльнісний підхід у навчанні. Учитель постійно вирішує завдання, як необхідно організувати навчальний процес, щоб виховати, виростити людину, спроможну забезпечити розвиток суспільства. При цьому діяльність спрямовується на активізацію в учня продуктивного та раціонального оволодіння знаннями та формування необхідних компетентностей, їх застосування на практиці, розширення сфери самоактивного навчання й регулювання учнями своєї освітньої діяльності, акцентується увага на розвивальному змісті освіти через диференціацію та персоналізацію навчально-виховного процесу.

6. Основним засобом навчання та виховання людини, спроможної забезпечити зміни в суспільстві, вважаємо діяльність [5]. А всі засоби навчання та матеріально-технічна база кабінету повинні сприяти реалізації діялісного підходу в навчанні, що проявляється на всіх етапах уроку через різноманітні форми навчання.

Список використаних джерел

1. Виговська Т. О. Критерії оцінювання навчально-матеріальної бази кабінету географії / Т. О. Виговська // Географія. – 2008. - № 15/16. – С. 38 – 39.
2. Географічний кабінет: учора, сьогодні і завжди [Текст] / В. Шипівдич // Все для вчителя. Географія. – 2006. – Трав. (№ 9-10). – С. 25-28.

3. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: Навчальний посібник / І. М. Дичківська – Рівне: РЛГУ, 2001. – 233 с.
4. Дишкант Н. Ф. Кабінет географії як творча лабораторія вчителя й учня / Н. Ф. Дишкант // Географія : науково-методичний журнал. – 2011. – № 7. – С. 6-9.
5. Мартинюк Т. С. Простір співпраці вчителя і учнів / Т. С. Мартинюк // Відкритий урок. – 2011. – № 07-08. – С. 54.
6. З досвіду створення шкільного кабінету географії // Географія та основи економіки в школі. – 2001. – №1. – С. 33-34.
7. Методика и технология обучения географии / И. В. Душина, В. Б. Пятунин, Е. А. Тамозня. – М : ООО «Издательство Астрель», 2002. – с. 3.
8. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / За заг. ред. С.П. Бондар. – Рівне, Редакційно-видавничий центр «Тетіс» Міжнародного університету «РЕГІ», 2003. – 200 с.
9. Полійчук Н. Й. Шкільні навчальні кабінети / Н. Й. Полійчук // Управління школою – 2009. – № 10 (82). – 128 с.
10. Самойленко В. М. Дидактика географії : монографія [Електронний ресурс]. / В.М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2013. www.geo.univ.kiev.ua/images/doc_file/...lit/Samojlenko_dydyaktyka
11. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / О.І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.
12. Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – 2016. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0044-13>

References

1. Vyhovska T. O. Kryterii otsiniuvannia navchalno-materialnoi bazy kabinetu heohrafiï / T. O. Vyhovska // Heohrafiia. – 2008. - # 15/16. – S. 38 – 39.
2. Heohrafichnyi kabinet: uchora, sohodni i zavzhdy [Tekst] / V. Shypivdych // Vse dlia vchytelia. Heohrafiia. – 2006. – Trav. (# 9-10). – S. 25-28.
3. Dychkivska I. M. Osnovy pedahohichnoi innovatyky: Navchalnyi posibnyk / I. M. Dychkivska – Rivne: RLHU, 2001. – 233 s.
4. Dyshkant N. F. Kabinet heohrafiï yak tvorchia laboratoriiï vchytelia y uchnia / N. F. Dyshkant // Heohrafiia : naukovo-metodychnyi zhurnal. – 2011. – # 7. – S. 6-9.
5. Martyniuk T. S. Prostir spivpratsi vchytelia i uchniv / T. S. Martyniuk // Vidkrytyi urok. – 2011. – # 07-08. – S. 54.
6. Z dosvidu stvorennia shkilnoho kabinetu heohrafiï // Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli. – 2001. – #1. – S. 33-34.
7. Metodika i tehnologija obuchenija geografii / I. V. Dushina, V. B. Pjatunin, E. A. Tamozhnja. – M : ООО «Izdatel'stvo Astrel'», 2002. – s. 3.
8. Perspektyvni pedahohichni tekhnolohii v shkilnii osviti / Za zah. red. S.P. Bondar. – Rivne, Redaktsiino-vydavnychiy tsentr «Tetis» Mizhnarodnoho universytetu «REHI», 2003. – 200 s.
9. Poliichuk N. Y. Shkilni navchalni kabinyety / N. Y. Poliichuk // Upravlinnia shkoloiu – 2009. – # 10 (82). – 128 s.
10. Samoilenko V. M. Dydyaktyka heohrafiï : monohrafiia [Elektronnyi resurs]. / V.M. Samoilenko

- ko, O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina, I. O. Dibrova. – K.: Nika-Tsentr, 2013. www.geo.univ.kiev.ua/images/doc_file/...lit/Samojlenko_dydaktyka
11. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia. / O.I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. – K.: Vydavnytstvo A.S.K., 2003. – 192 s.
 12. Polozhennia pro navchalni kabinyety z pryrodnycho-matematychnykh predmetiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Elektronnyi resurs]. Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. – 2016. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0044-13>

Мартынук Т. С.

СОВРЕМЕННЫЙ КАБИНЕТ ГЕОГРАФИИ – ПРОСТРАНСТВО ДЕЯТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье рассматриваются основные функции учебного кабинета географии. Определено главную роль кабинета географии как места общения, развития и накопления знаний и их пропаганды в разных видах обучения. Обобщены основные требования к оборудованию кабинета географии. Показано, что хорошо обустроенный кабинет стимулирует мотивацию и интерес учащихся к процессу обучения географии.

Раскрыты возможности кабинета как пространства деятельного сотрудничества, который превращается в систему взаимозависимых процессов – преподавания предмета учителем и овладение учебным материалом учениками.

Ключевые слова: кабинет географии, учебная среда, сотрудничество в обучении, учебное оборудование, деятельный подход, материально-техническая база.

Martinuk T.

MODERN GEOGRAPHY CLASS IS SPACE OF ACTIVITY INTERACTION

This article is dedicated to the main functions of the Geography class. The main role of the class is determined as a place for communication, development and generating of knowledge with its propaganda in different types of education. The main equipment requirements for geography class are generalized. It is shown that well-equipped geography class stimulate motivation and interest of students to study geography.

Opportunities of the class as space of activity approach that turns into a system of linked processes – teaching material to students and learning it by students – are disclosed. Every element of a classroom must create space of active interaction and provide with activity approach in studying. In general activity is aimed at activation of productive and rational generating of knowledge by a student and formation of necessary competence, its practical meaning, expansion of the sphere self-active learning and regulation of students' educational activity, developmental essence of education through differentiation and personification of teaching and educational process is accented.

The main tool of education of a man is considered to be activity. And all means of education and material and technical base of the classroom should lead to realization of activity approach in studying. Activity approach can be found at any stage of a lesson through different forms of education.

Keywords: geography classroom, teaching space, interaction in studying, teaching equipment, activity approach, material and technical base.



Кизенко Василь Іванович —

провідний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук (доктор філософії за Болонською системою), старший науковий співробітник зі спеціальності теорії навчання. Досліджує актуальні питання з дидактичного забезпечення реформування загальної середньої освіти в Україні, зокрема проблем факультативного і профільного навчання, варіативного компонента змісту освіти в основній і старшій школі. Результати цих досліджень використано для розроблення Державного стандарту загальної середньої освіти, створення концептуальних засад організації профільного навчання. У науковому арсеналі автора понад 180 наукових праць.

В.І.Кизенко – член спеціалізованої вченої ради Інституту педагогіки НАПН України із захисту кандидатських дисертацій, член редакційних колегій наукового журналу «Український педагогічний журнал» та збірників наукових праць «Проблеми сучасного підручника» і «Дидактика: теорія і практика».

УДК: 373.5–044.227].048:331.548:167/168–028.76

ПОСТНЕКЛАСИЧНА МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті порушено проблему використання у сфері профорієнтаційної діяльності класичної, некласичної і постнекласичної раціональності. Охарактеризовано особливості традиційних методологій – класичної і некласичної. Увагу зосереджено на постнекласичному методологічному підході до профорієнтації в умовах профільного навчання. Виявлено основні колізії цілераціональності й ціннісної раціональності в аспекті підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. Обґрунтовано необхідність виховувати в старшокласників засобами постнекласичного методологічного підходу соціально-моральні ідеали й цінності. Піднесено питання гуманізації профорієнтації, надання ваги загальнолюдським цінностям. Указано на зв'язок між постнекласичним мисленням та вихованням у старших учнів моральних принципів (гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, оптимізм, самовідданість, альтруїзм) і моральних якостей (соціальна свідомість, ідейність, почуття нового, співчуття, чуйність, людяність, терпимість). Окреслено перспективу реалізації за постнекласичного підходу потенціалу провідних соціально-педагогічних функцій. Гіпотетично означено постнекласичні принципи профорієнтації – розумної підстави, людиномірності, морально-етичної поведінки, соціального ідеалу, соціальної настанови, об'єктивного співвідношення когнітивного й аксіологічного.

Ключові слова: постнекласична раціональність, постнекласичне мислення, постнекласичний методологічний підхід, цілераціональність, ціннісна раціональність, постнекласичні принципи, гуманізація профорієнтаційної діяльності, соціально-моральні цінності, моральні принципи, моральні якості.

У нинішніх соціально-культурних реаліях профорієнтаційна діяльність педагогів і учнів профільної школи здійснюється на основі класичної та неklasичної раціональності. Як наслідок, учнівська молодь позбавляється можливості бути соціально активним суб'єктом творення гуманістичних цінностей цивілізованого суспільства. Старшокласники відчувають гостру потребу у формуванні в них громадянських цінностей та цінностей особистого життя – соціальної гармонії, соціальної справедливості внутрішньої свободи тощо.

В освітньо-філософському дискурсі сучасна освіта проголошується як така, що переходить до нового стану – постнекласичного. Порушуємо методологічну проблему: задля повновартісного соціально-морального, соціально-культурного розвитку українського суспільства постала потреба у розбудові варіативного компонента змісту освіти в старшій школі на засадах постнекласичної раціональності. Впору говорити про пошук науковцями оптимальної постнекласичної моделі профільного навчання та створення гуманістичного образу профорієнтаційної діяльності педагогів й учнівської молоді.

Спостерігаємо перманентне напруження між постнекласичною, неklasичною та класичною раціональністю. Доробок українських і зарубіжних учених дає аргументи на користь постнекласичної раціональності – постнекласичного підходу, постнекласичного мислення, постнекласичної науки й освіти, постнекласичної діяльності тощо. Дістають виправдання ідеї новітньої раціональності в наукових розвідках сучасних дослідників – Є. І. Андроса, П. П. Гайденка, М. М. Кисельова, В. В. Кізіми, Л. В. Озадовської, В. М. Позднякова, Р. Трача, І. П. Фармана й інших.

Мета статті – з'ясувати сутність класичної, неklasичної та постнекласичної раціональності, та розкрити провідну роль постнекласичної методології у сфері профорієнтаційної діяльності педагогів і старшокласників в умовах профільного навчання.

До диспозиції нам стоїть твердження німецького соціального філософа і соціолога Ю. Габермаса, згідно з яким формальна (класична) раціональність, що ґрунтується на цілорациональній дії, «... з одного боку, призвела до безпрецедентного зростання продуктивних сил, а з другого – встановила технологічний контроль над життям людей» (за [11, с. 429]). З наукових джерел [8; 15] довідуємося про основні принципи класичної раціональності – тотожність структур буття і людської свідомості, автономність і суверенність наукового мислення, відповідність розуму самому собі, виділення передусім об'єкта пізнання і недооцінювання його суб'єкта, утвердження роздільного існування науки і духовної діяльності людини.

Статус-кво класичної раціональності вирізняють суперечливі процеси становлення «інструментального розуму», який «... зводить знання до найнижчих (примітивних) його зрізів – емпіричного й аналітичного». У наслідку людина «... втрачає відчуття цілісності світу, органічної єдності та взаємозалежності всіх його компонентів» [5, с. 24]. Пристаємо на думку українського філософа М. М. Кисельова, що за нових умов дослідники усвідомлюють недостатню ефективність пізнавальних засобів класичної раціональності [5, с. 25].

Науковці висловлюють слушні зауваження з приводу раціонального мислення та вказують на його хиби. Передусім акцентують на зневірі людей у гуманістичному потенціалі класичної раціональності, переважанні її техніко-операційної складової над смисловою, ціннісною спрямованістю, на відчуженості людини від соціально-культурних надбань суспільства [1; 3; 5].

Гострота проблеми полягає в тому, наголошує український філософ Є. І. Андрос, що серед конструктивних засобів досягнення мети панівні позиції займає цілерациональність, яка заступила собою ціннісну рациональність [1, с. 3]. Окрім того, через несприятливі тенденції класичної рациональності, зауважує український вчений В. М. Поздняков [9, с. 404], нехтуються морально-етичні цінності освіти. І понині вихованці шкіл засвоюють суто прагматичні дані різних наук та доволі вузькі знання, уміння і навички, які зазвичай є фрагментарними і технологічно зорієнтованими.

Зарубіжна наука ХХ ст. висловила свій погляд на технологічну рационалізацію суспільного життя: за її негативного впливу нівелюється людська індивідуальність, особистість втрачає питомі властивості. Тобто формується «одномірна людина» (Г. Маркузе) – об'єкт духовного маніпулювання зі «... зниженим критичним ставленням до соціуму та втягненим у споживацьку гонитву» [6, с. 388]. За рационально-технічного мислення, зазначає американський психолог Р. Трач, довколишнє сприймається без пристрастей і захоплення, людина намагається використовувати підручні засоби для задоволення своїх потреб. Водночас на задній план відсуюються людські почуття, емоції, настрої [13].

На допомогу нам стають дослідження німецького психолога Ф. Лерша, в яких порушується питання про мету людського життя та пошук його сенсу. Так, за рационального підходу світ речей «... розуміється і тлумачиться з погляду цілей і доцільності ...». Таким чином, людина творить світ довкола себе задля власної вигоди та «... підлаштовує світ до себе, ставить його собі на службу». Збігаємося з думками вченого, що сенс життя – у припасуванні людиною себе до світу, аби служити йому. Вдаємося пильно в тезу Ф. Лерша: «Для питання про цілі потрібні жадання влади й рациональний розрахунок, для питання ж про сенс – сили серця, благоговіння і любов» [7, с. 51] та простежуємо безпосередній зв'язок ідей вченого з темою нашого дослідження.

Переважання у сучасній освіті ідей класичної рациональності призводить до відсторонення учнів від соціально активних процесів у суспільстві, до втрати соціально-моральних орієнтирів, дегуманізації взаємин між суб'єктами навчально-виховної взаємодії, знеособлення соціально-культурних відносин у просторі навчального закладу. Зрештою марнуються духовний стрижень, індивідуальність, які покликані вборонити людську ідентичність і цілісність, нехтуються моральні принципи і моральні якості, що утверджують гуманні цінності, громадянські чесноти, ідеї солідарності, права і свободи людини. Виявляємо очевидні прорахунки профорієнтаційної освіти, в якій відправним матеріалом слугує класичний підхід. Зокрема, з'ясовуємо слабку сторону профорієнтаційної діяльності в умовах профільного навчання – відтягування уваги старшокласників від соціально свідомих, ціннісних аспектів вибору ними майбутньої трудової діяльності.

За домінування методології класичної рациональності педагоги спираються на «непохитну основу системи знань і системи викладання» та формують людину-ремісника [4, с. 151]. Проблема полягає в тому, що педагоги й учні розглядаються як засіб досягнення цілей профорієнтації. У цьому разі профорієнтація виконує провідну роль об'єкта стосовно її суб'єктів – педагогів і старших учнів. Отже, за класичного підходу профорієнтація як головний чинник в об'єктно-суб'єктних відносинах структурує методологічну і методичну діяльність педагогів із підготовки учнів до професійного самовизначення. Класичне мислення не сприяє творенню

гуманних і демократичних взаємовідносин у шкільному колективі та загалом у суспільстві, а також утвердженню соціально свідомих позицій у сфері профорієнтаційної роботи, де *будь-хто має поводитись із будь-ким як із ціллю* (Р. Кейн), тобто як із метою, а не із засобом.

Учені розсовують межу між класичною і некласичною раціональністю. Вагоме завдання вбачають у тому, щоб не зосереджуватися на науковій раціональності як техніці опанування природи, а радше покладатися на вищу людську здатність – розум задля усвідомлення смислового взаємозв'язку людських дій (учинків), душевних порухів та явищ природи у їх цілісності, єдності [2; 5].

За некласичної раціональності, зазначають дослідники, посилюється зв'язок між засобами теоретичного, духовного і практичного досягнення навколишнього світу та звертається пильна увага на феномени людського розуміння і спілкування. Надбання некласичної раціональності, її суспільно-продуктивної парадигми – це розроблення методологічних програм розв'язання насущних теоретичних і соціально-практичних проблем [1; 14]. Для некласичної людини, яка виступає субстанційним діячем, «... первинним є не світ, а саме людина, її цілі, потреби і бажання», – зауважує український вчений В. В. Кізіма. На цій підставі соціальне середовище, ринкове господарювання та, власне, і весь світ розглядаються як «... привід і засіб людської життєдіяльності, розвитку свідомості й творчих здібностей людини ...» [4, с. 152]. Завдяки некласичному осмисленню освітньо-практичної діяльності педагогів і старшокласників профорієнтаційна робота у профільній школі меншою мірою абстрагується від соціальних феноменів – соціального консенсусу в міжособистісній взаємодії, соціальної реальності, соціального самопочуття, соціального захисту тощо.

З аналізу освітянських методологій і практик, що ґрунтуються на некласичній раціональності, В. В. Кізіма доходить висновку: за некласичної методології пріоритет має суб'єкт навчання, розвиваються суб'єктно-об'єктні відносини, здійснюється індивідуальний підхід до учнів, учитель творчо ставиться до навчального матеріалу і методів навчання тощо [4, с. 149–154]. Разом з цим некласичній освіті притаманні «приси суб'єктивізму», об'єктивне знання підмінюється «індивідуальною думкою», а загальнозначущі смисли – «... цинізмом і безвідповідальністю у досягненні своїх індивідуальних цілей» [4, с. 153]. Дослідник визначає людину, сформовану на «некласичній» соціально-культурній ідеології, як таку, що «... створила штучне індустріальне середовище ... нові міфи, симулякри, рекламу, за допомогою яких маніпулює навіть самою суспільною свідомістю ...» [4, с. 154].

Активізація у другій половині ХХ ст. навчально-виховного процесу, в тому числі профорієнтації, у напрямі некласичної раціональності призвела до прагматизації свідомості учнів, формування в них морального фетишизму професійних ціннісних орієнтацій. Зауважимо: інтереси випускників шкіл, у яких переважає некласичний світогляд, обертаються радше коло матеріальних цінностей, а соціально-економічні явища сприймаються ними з позиції пристосування до реалій ринку праці та соціально-трудових відносин між найманими працівниками і роботодавцями.

Під негативним впливом класичних і некласичних уявлень частини педагогів про моральні принципи і моральні якості особистості педагогіка профорієнтаційної роботи обмежена «теоретико-віртуальним буттям» (за висловом М. М. Кисельова). Окрім того, внаслідок кризи усталених соціально-моральних цінностей педагоги

іноді легковають морально-етичним змістом профорієнтації та віддаються на волю ситуативним («ринковим»), утилітарним цінностям.

У своїй науковій розвідці керуємося засадою: варіативний компонент змісту освіти дає педагогам змогу вибирати у процесі профорієнтації різномірні теоретичні (методологічні) підходи [10]. Останнім часом у профорієнтаційну діяльність профільної школи переводяться методологічні підходи, які ґрунтуються переважно на класичній і некласичній методології, як-от: педагогічний, соціальний, психологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, диференційовано-психологічний, соціально-психологічний, інформаційно-просвітницький, психоаналітичний тощо. За використання цих підходів здебільшого беруть до уваги формування умінь, навичок, здібностей учнів та загалом розвиток їхньої компетентності з огляду на сукупне пропонування робочої сили та її сукупний попит як складових ринку праці.

Із наукових джерел довідуємося про напрями нинішньої профорієнтаційної діяльності в умовах профільного навчання. Зокрема, це орієнтування учнів на засвоєння передусім професійних цінностей, формування в них вузькотехнологічного підходу до професійного самовизначення у ринкових реаліях господарювання. Заходить непевність, чи усвідомлюють випускники школи життєвий сенс вибору тієї чи іншої професії, адже виховання їхньої соціальної, суспільно-трудової свідомості лімітується цінностями ринку праці. Очевидно, що до завдань науковців і педагогів не належить виховання в учнів соціально-моральних цінностей, тож профорієнтація спрямовується у бік формування «раціонального» («ринкового») типу людини.

Підносимо питання: профорієнтаційна діяльність старшокласників структурно обмежена задоволенням їхніх суто професійних інтересів, уподобань, нахилів. Із розширенням психолого-педагогічних можливостей розвитку особистих здібностей учнів формується передусім їхня «технічна» готовність до професійного самовизначення.

Завдання сучасних старшокласників – зробити правильний професійний вибір, який має підтримуватися вірою в суспільну цінність майбутньої праці (за Н. Аббаньяно) [6, с. 3]. З кожного погляду, критеріями вибору професії є базові «цивілізаційно-ринкові цінності» – гідна і змістовна праця, соціально-моральна винагорода, матеріальний добробут, гарантія соціально-економічної свободи [11, с. 299]. Водночас критерії вибору майбутньої трудової діяльності зумовлюються особистими цілями старшокласників: егоїстичними (користоловними); служіння людям, суспільству; саморозвитку; самозбереження; підтримки чи підвищення соціального статусу [10, с. 24, 25]. За суперечливих тенденцій соціально-економічного розвитку країни та через несформованість у старшокласників соціально-моральних мотивів життєвого та професійного самовизначення, домінування суб'єктивних чинників («максимум успіху за мінімальних затрат праці») на вибір майбутньої професії значною мірою впливають цілераціональні та водночас ситуативні цінності ринку найманої робочої сили.

Учнівська молодь, котра сприймає світ людей та бачить своє майбутнє з позицій класичної чи некласичної раціональності, схильна вважати, що цінність трудової діяльності залежить від її особистої вигоди, а вже потім від користі для суспільства. То ж який тип людського існування свідомо (несвідомо) формується засобами нинішньої профорієнтації – «теоретичний» (головна цінність – пізнання), «економічний»

(головна цінність – корисність), «соціальний» (принцип життя – любов до інших), «естетичний» (намагання творчо самореалізуватися), «владний» (прагнення домінувати над іншими)?! (за Е. Шпрангером) [11, с. 441].

Учені ведуть мову про альтернативи «класичного – некласичного», їх постійний рух до постнекласичного. Тому докладно з'ясовують сутність постнекласичної раціональності як суб'єктно-об'єктної цілісності й стримання «... диверсифікації знань і розщеплення людини, повернення до *засад універсальності освіти*», «... поєднання гуманітарного і природничо-наукового знання» в напрямі «гуманізації науки й освіти взагалі» [4, с. 155]. Дослідники погоджуються на цінностях постнекласичної раціональності та доходять висновків, таких як: 1) сучасна наука починає орієнтуватися не лише на отримання істинного знання – все більше беруться до уваги загальнолюдські цінності [5, с. 31]; 2) нова раціональність виконує когнітивну і соціально-культурну функції, є способом опанування інтелектуальної і практичної культури та виявляється у формі єдності знання і культури, матеріальних і духовних цінностей [14, с. 265]; 3) на часі – введення до складу науки аксіологічних чинників [15, с. 279].

Доходимо до поглядів М. М. Кисельова, що наука принципово не чужа аксіології та має брати до уваги природу людини, цінності пізнання і моральні орієнтири. Учений наголошує на важливості творення постнекласичних форм пізнання дійсності для подолання надмірного об'єктивізму науки та наближення дослідників до буттєвого світу, загальнолюдських цінностей [5 й ін.].

Відмітною ознакою постнекласичної раціональності є її гуманістична раціональність, що передбачає «досягнення розуміння, гармонізації інтересів» учасників комунікації (за Ю.Габермасом) [11, с. 429]. Зокрема, говоримо про суб'єктів профорієнтації, котрі взаємодіють на засадах соціально-моральних і правових норм, соціального плюралізму, вільного волевиявлення, змагальності індивідуальних, групових і класових ідеалів, позицій, переконань.

Проблему впровадження ідеї постнекласичної раціональності до практики профорієнтаційної діяльності з'ясовуємо в соціально-педагогічному аспекті – як формування соціально корисних якостей соціально свідомої особистості старшокласника, творення його сенсожиттєвого проекту. Наразі профорієнтацію розглядаємо як соціально-педагогічний інструмент виховання соціально-моральних цінностей, соціальної свідомості педагогів і старших учнів. Поділяємо думку В. В. Кізіми, котрий ставить питання про пошук чітких орієнтирів для постнекласичної освіти, а отже, профільного навчання і профорієнтації. Передусім надає великої ваги моральності й гуманізму як взаємоувідповідненому розвитку людини і суспільства [4, с. 174].

За постнекласичного підходу профорієнтаційна діяльність вирізняється гуманістичним світосприйняттям та широким використанням у його соціально-моральній сфері таких універсалій, як *гідність, совість, повага, довіра, співчуття, терпимість, соціальна свідомість, соціальний інтелект, людськість, доброзичливість* тощо. З перенесенням у профільне навчання основних положень гуманізації демократичного суспільства, освоєнням їх педагогами і старшими учнями у своїй профорієнтаційній діяльності створюється «... відповідне поле для внутрішньої роботи думки і серця кожної дитини ...» [17, с. 178]. Акцентуємо на вагомості гуманістичної спрямованості профорієнтації, де старшокласник не тільки формує своє «Я – у майбутньому світі професій», а й творить своє «соціально-моральне Я», «соціально свідоме Я», «соціально корисне Я».

Виховання у суб'єктів профорієнтаційної діяльності соціально-моральних ідеалів як основи їхнього ціннісно-раціонального діяння є невідмінною умовою розгортання постнекласичної освіти на терені профільної школи. Завдяки новітньому підходу профільне навчання і його компонента – профорієнтація набувають соціально-ціннісних вимірів. Мовимо про інтегрування настанов кожного учня на вибір професії у суспільно корисну сферу, підпорядкування цілепокладальної профорієнтаційної діяльності старшокласників «... свідомо вибраній цілі або суспільству, життєвій позиції» [11, с. 437], про виховання усвідомлених матеріальних і духовних потреб, гармонізацію ступеня внутрішньої свободи і соціальної відповідальності, адаптування соціально-моральних засад діяльності суб'єктів профорієнтації до умов громадянського суспільства.

Приглянімося до особистості педагога і старшокласника нової генерації, який притаманні певні ознаки постнекласичної людини. На переконання В. В. Кізіми, така людина «відчуває рух різних можливостей», тож змінює парадигми, піддає в сумнів «абсолютність і беззастережну застосовність попередніх висновків і технологій» та шукає ефективніші. З упровадженням у життя постнекласичної раціональності особистість стає здатною відчувати назрілі проблеми, суперечності, тенденції та проектувати «варіанти бажаних виборів» [4, с. 169].

Безперечно, українське демократичне суспільство формує у громадян постнекласичне мислення. Під його позитивним впливом педагоги порушують важливі проблеми, які стосуються їхньої профорієнтаційної діяльності в умовах профільного навчання, а саме: яким є соціально-моральний простір профорієнтації учнів (*гуманним/негуманним, моральним/неморальним, формальним/неформальним, патріотичним/непатріотичним* тощо), та яка освітня стратегія найбільш придатна у процесі підготовки старших учнів до професійного самовизначення.

Прикметно, що соціально свідомі старшокласники дорівнюються до цінностей людини постнекласичного типу, тож критично рефлектують щодо таких проблем: соціальна поляризація, маргіналізація, молодіжне безробіття, тенденції зайнятості молоді у соціально-трудовах відносинах соціальне відтворення, соціальна гармонія тощо. Наразі в учнівській молоді виробляється здатність чинити опір соціальному маніпулюванню, соціальній патології, соціальній ерозії, меркантилізації суспільних відносин та асоціальним чинникам масової свідомості, зокрема корупції, хабарництва, поборам, здирництву.

Нині розробляються методологічні засади новітнього підходу до освіти, окреслюються його перспективи у справі творення відкритого українського суспільства. Тим-то до соціально-моральних цінностей педагогів і старшокласників залічуємо їхню постнекласичну діяльність у сфері профільного навчання і профорієнтації. Проте через відставання системи освіти від якісних змін у науці, яка рухається у бік постнекласичного мислення, іммобілізується соціально-моральний розвиток вихованців старшої школи.

З упровадженням постнекласичного методологічного підходу до практики профорієнтаційної діяльності в старшокласника формуються особливості постнекласичної особистості. Є підстави гадати, що він володітиме «... методологією змін пріоритетів і парадигм, “переозброєння” своєї свідомості й знаходження рішень, які гармонують» [4, с. 176]. Завдяки цьому підходу профорієнтацію у системі профільного навчання можна інтерпретувати як соціально-моральну, емансипаційну сферу

діяльності старшокласників, на протигагу суворій ринковій реальності з її абсолютизацією раціональних чинників соціально-трудоих відносин.

За постнекласичного методологічного підходу до профорієнтаційної діяльності пильна увага приділяється вихованню в старшокласників моральних принципів – гуманізму, оптимізму, альтруїзму, самовідданості, патріотизму, інтернаціоналізму та моральних якостей – соціальної свідомості, ідейності, життєвої позиції, почуття нового, правдивості, шляхетності, співчуття, людяності тощо попри формування в них компетентностей. Цілком закономірно, що активізація профорієнтаційного процесу в постнекласичному напрямі сприятиме піднесенню на вищий рівень ідеї гуманізації профільного навчання.

Профорієнтація, в основу якої покладається постнекласичний підхід, передбачає здійснення методологічно обґрунтованої когнітивної діяльності педагогів і старших учнів на аксіологічних засадах. Кажемо водно з українським ученим Н. І. Шиян, котра ставить за мету профільного навчання (отже, і профорієнтаційної роботи) закладання підвалин для формування особистостей, які володіють компетентністю і діалогічною культурою у вибраній діяльності, спрямовані на творення нового і прогресивного та виховані в душі надання пріоритету загальнолюдським цінностям, моральним і духовним, а також націлені на «знаходження себе і свого життєвого шляху», самоактуалізацію і розвиток основних особистісних властивостей [17, с. 175, 259]. Профорієнтаційна діяльність, що заснована на постнекласичному мисленні, є активним чинником творення її суб'єктами соціально-моральних критеріїв, пошук старшокласниками свого *гідного* «Я», що унеможлиблює звуження їхнього життєвого проекту до прагматичного професійного самовизначення.

Маємо наукову позицію: проблематика професійного самовизначення еволюціонує від *класичної і некласичної раціональності* – «припасовування», «приладнування» людини до професії чи людини і професії одну до одної та трактування власне вибору професії лише як засобу досягнення життєвого і професійного успіху (основні поняття: «побудова кар'єри», «кар'єрне зростання», «образ професійного майбутнього», «професійний саморозвиток», «професійні цінності», «професійна самовимогливість», «ціннісне ставлення до професії», «професійні якості» тощо) до *постнекласичної раціональності* – розвитку «ціннісно-морального, смислового осердя» учнівської молоді, котра професійно самовизначається, узагальнювання її уявлень про мету професійного вибору. В цьому разі увага скеровується не лише на професійний успіх, а й на моральну ціну за нього (основні поняття: «совість», «почуття власної гідності», «сєнс життя і майбутньої професійної діяльності», «ідеал особистісного і професійного самовизначення» тощо) [10, с. 14, 15]. Отож, притичиною нинішньої профорієнтаційної роботи є переважне використання педагогами активної соціально-економічної (радше – «прагматичної») лєксії, що засвідчує їхню схильність до класичного і некласичного мислення.

Розвиток постнекласичного мислення учнів, на нашу думку, притлумлюється несприятливими соціально-моральними чинниками, а саме: а) *конформізмом* – пасивним ставленням старшокласників до цілей і завдань профорієнтаційної роботи, вимушеним або демонстративним прийняттям ними очікувань педагогів, що не сприяє зваженому професійному самовизначенню (за [11, с. 193]); б) *бар'єрами*: комунікативними – належністю педагогів та учнів до різних соціальних груп; культурними – відмінністю у національних традиціях, нормах і цінностях учасників спілку-

вання; психологічними – упередженням ставленням учня до педагога або цілковитим схиленням перед ним; семантичними – неоднаковим тлумаченням учнями і педагогами термінів (за [11, с. 41]); в) низьким рівнем сформованості у старшокласників *емоційного інтелекту* – спроможності усвідомлювати емоції – свої та інших людей, визначати адекватну модель свого «соціально-морального Я» тощо задля налагодження доброзичливих, гуманних стосунків із навколишніми.

Упровадження ідеї постнекласичної раціональності до практики профорієнтаційної роботи зумовлено її соціально-педагогічними, соціально-ціннісними суперечностями, зокрема:

1) нав'язуванням молодому поколінню принципу індивідуалізму, що, за Ч. Тейлором, «... призводить до релятивізму, конформізму, руйнує як основи людської солідарності, так і основи змістовного самовизначення» (цит. за [12, с. 169]);

2) домінуванням технократичної парадигми, за якої засоби профорієнтації переважають над її метою, а мета – над змістом і загальнолюдськими інтересами, зміст – над буттям, зрештою, техніки професійного самовизначення – над людиною як самоцінністю (за [16, с. 412–413]);

3) невідповідністю профорієнтаційної політики соціальній реальності через брак у суб'єктів профорієнтаційної діяльності достовірної інформації про стан справ у соціально-економічній сфері;

4) наявністю амбівалентних соціально-ціннісних орієнтацій у полі профорієнтаційної діяльності, що призводить до маніпулювання свідомістю її суб'єктів, лобіювання профорієнтаційних інтересів одних учнів та локалізування життєвої перспективи інших;

5) браком соціально-педагогічного партнерства, солідарності, кооперації учителів, учнів і їхніх батьків як доцільних форм регулювання міжособистісних взаємин задля досягнення цілей профорієнтації;

6) утіленням мети профорієнтаційної діяльності з опорою на цілерациональні дії її суб'єктів; утім цілерациональність лишає на боці насамперед «... пошук і ствердження буттєво визначальних вартостей і смислів, а разом із цим і принципово значущу ідентичність – індивідуальну й колективну» [1, с. 3];

7) недостатнім осмисленням педагогами особистості сучасного учня в онтологічному плані – як реальності, та в аксіологічному – як цінності (за [6, с. 484]), його суб'єктивного практичного досвіду, життєвих сенсів;

8) невисоким рівнем соціальної відповідальності – професійної, почуттєвої, екологічної тощо – як відповідності дій педагогічного й учнівського колективів «... взаємним вимогам, соціальним нормам, загальним (спільним. – *Авт.*) інтересам» [11, с. 64].

Варто зауважити, що суб'єкти профорієнтаційної діяльності, зокрема педагоги, недостатньо оперують постнекласичною термінологією, наприклад: *людинорімірність профорієнтації, позитивна соціальна спрямованість профорієнтаційної діяльності, продуктивно орієнтований соціальний характер людини, цінніснораціональна діяльність, соціальна свідомість, соціальний прагматизм, постнекласичне мислення, постнекласична методологія, постнекласична людина, постнекласична діяльність* й інших. Певна річ, новітня науково-педагогічна, соціально-педагогічна лексика покликана наснажити інтелектуальний ресурс учителів у їхній мовно-мислительній практиці, бути знаряддям для з'ясування сутності профорієнтаційної ро-

боти в умовах профільного навчання, утілювати в життя профільної школи цінності постнекласичної освіти, розвивати ідею соціально-педагогічного дискурсу суб'єктів профорієнтації.

За постнекласичного підходу до змісту профорієнтаційної діяльності профільної школи окреслимо перспективу реалізації потенціалу провідних соціально-педагогічних функцій, а саме:

1) виховання в старших учнів професійних ідеалів (устремління), які поєднують в собі особистісні й суспільні цінності та інтегруються у соціально-культурне середовище;

2) формування в учнів соціального прагматизму як сукупності «... якісних характеристик соціально орієнтованої діяльності суб'єктів, в основу якої покладені принципи довіри, соціальної відповідальності та соціальної привабливості ...» [11, с. 352];

3) вироблення у старшокласників здатності усвідомлювати несприятливий стан соціально-економічної ситуації, залежність людини від соціально-історичних, соціально-побутових обставин (повсякдення) та від перипетій ринку праці;

4) формування спроможності учнів переборювати власну залежність від несприятливих обставин соціуму;

5) навчання учнів вимогливо оцінювати професійні інтереси та зміцнювати в себе просоціальні мотиви вибору майбутньої професії;

6) виховання в учнів емоційного інтелекту: а) внутрішньоособистісного як здатності особистості «... формувати адекватну модель свого “Я” та використовувати її для ефективної життєдіяльності на основі розуміння власних почуттів, їх джерел регулювати поведінку»; б) міжособистісного як здатності «... індивіда розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності й ставлення до роботи, визначати способи співпраці з ними, розпізнавати їхні настрої, вияви темпераменту, прагнення і відповідно реагувати на них» (за Г. Гарнером) [11, с. 126];

7) запобігання соціальній мімікрії старшокласників через завважування їхніх ціннісних орієнтацій і професійних намірів, виявлення в них амбівалентності, імітації, хитромудрості, вимушено-адаптаційних способів профорієнтаційної діяльності (за [11, с. 341]);

8) здійснення у перебігу профорієнтаційної діяльності ціннісно-раціональних дій, за яких а) профорієнтація учнів ґрунтується на вірі в її самодостатню цінність, б) обов'язки, накладені на учня, співвідносяться з його власним уявленням про людську гідність, честь, права особи (за [11, с. 438]).

На часі – посилення уваги педагогів до основних положень профорієнтаційної діяльності, що провадиться на засадах постнекласичного методологічного підходу. Гіпотетично означимо соціально зумовлені постнекласичні принципи профорієнтації:

1) розумної підстави соціально-моральних цінностей і педагогів, і учнів, які ґрунтуються на ідеях свободи, соціальної рівності та справедливості;

2) людиномірності – домінування загальнолюдських цінностей (національні, громадянські, особисті, сімейного життя), їх легітимність, відкритість, доступність;

3) морально-етичної поведінки, що вирізняється гуманістичною свідомістю суб'єктів профорієнтації та розумінням ними сенсу індивідуального буття і його неповторності, незаперечності прав і свобод кожної людини, необхідності морального ставлення до тих, хто поруч (за [11, с. 243]);

4) соціального ідеалу – уявлення суб'єктів профорієнтації про доцільні форми суспільно корисного функціонування та розвитку, які «... здатні гармонізувати відносини між людиною, суспільством і державою (між роботодавцями і найманими працівниками. – *Авт.*), сприяти максимально повному задоволенню різнобічних потреб особистості» [11, с. 147];

5) соціальної настанови – психологічне переживання учнями цінностей, змісту профорієнтаційної діяльності; стійкої схильності, готовність їх до продуктивних дій, орієнтованих на вибір майбутньої професії (за [11, с. 416]);

6) центризму – пошуку істини через зіставлення різних позицій суб'єктів профорієнтації, ведення діалогу (дискурсу); відмови від ігнорування інтересів учнів, форм і методів їхньої профорієнтаційної діяльності; ставлення педагогів до думок старших учнів як до поглядів опонентів, з котрими необхідно узгоджувати свої переконання, знаходити взаємоприйнятні рішення (за [11, с. 434]);

7) соціальної пов'язаності – взаємозалежності суб'єктів профорієнтації, вияву соціальної волі як стимулюючого впливу педагогів і батьків на волю старшокласників; за збігу волі старшокласників, педагогів і батьків виникає спільне воління до вибору учнями певної професії (за [11, с. 411]);

8) свободи волі – здатності та можливості старшокласників вибирати майбутню професію незалежно від соціально-економічних обмежень;

9) неподільності – узгодженості знань природознавчих і гуманітарних навчальних предметів про людину і суспільство; об'єктивне співвідношення когнітивного і ціннісного в профорієнтаційній діяльності.

В умовах профільного навчання педагогам варто спиратися на постнекласичні принципи профорієнтації та на їх засадах з'ясовувати старшокласникам, що в громадянському суспільстві потрібно утримувати *гідність* цінностей особистого життя (морально-духовні цінності, добрий глузд, внутрішня свобода, доброзичливість, надійність тощо) і громадянських цінностей (соціальна гармонія, соціальна справедливість, культура соціально-моральних відносин, толерантне ставлення до поглядів інших людей, соціальна відповідальність тощо).

До головних завдань педагогів профільної школи належить: 1) роз'яснювати учням контрверсійність класичного, некласичного і постнекласичного методологічних підходів до вибору майбутньої трудової діяльності; 2) сприяти інтегруванню учнів у громадянське суспільство завдяки постнекласичній діяльності педагогічного колективу; 3) виявляти профорієнтаційні труднощі учнів, спричинені їхнім нехтуванням ціннісно-раціональних дій (вчинків) у процесі профільного навчання; 4) з'ясовувати учням, що доступність професійного самовизначення безпосередньо залежить від соціально-культурної ситуації на раціональному ринку праці, оскільки в комунікаційному суспільстві визначну роль відіграють не виробничо-економічні, а соціально-культурні чинники (А. Турен); 5) допомагати учням добирати новітні засоби профорієнтаційної діяльності на засадах постнекласичного мислення.

У процесі профорієнтації педагогам доцільно актуалізувати проблему морально-етичного осмислення старшими учнями культурних універсалій суб'єктного ряду задля повновагого життєвого і професійного самовизначення. Серед них: *альтруїстичність і егоїстичність, аскетизм і гедонізм, оптимістичність і песимістичність, довірливість і недовірливість, справедливість і несправедливість, мо-*

ральність і аморальність, гідність і втрата гідності, совісність і безсовісність, соціоцентричність і егоцентричність й інших.

Висновки. Українські науковці порушують важливу проблему творення категорії постнекласичного мислення через поєднання раціональних і соціально-моральних ресурсів особистості й соціуму, а також актуалізують питання конверсії відношення між освітою (наукою) та аксіологією у бік їх конвергенції. Головною методологічною основою профорієнтаційної діяльності педагогів і старших учнів вважаємо постнекласичний підхід, а підвалиною виховання соціально-моральних цінностей – їхнє постнекласичне мислення. Упровадження постнекласичного методологічного підходу до профорієнтаційної практики навчальних закладів уможливить гуманізацію профільного навчання, розвиток соціального характеру свідомості учнів, її демократичного типу, сприятиме формуванню соціальної відповідальності старшокласників, вихованню в них моральних принципів і моральних якостей – гуманізму, патріотизму, самовідданості, співчуття, терпимості тощо. Відмітними ознаками профорієнтації за введення в дію новітнього підходу стануть свобода самовираження і самореалізації старшокласників, активізація їхніх суб'єктивних чинників взаємодії з іншими людьми – совісті, честі, гідності, довіри, щирості. Трансформування класичного та некласичного мислення учнівської молоді в напрямі постнекласичного буде запорукою подальшого соціально-морального, соціально-культурного поступу українського суспільства.

Список використаних джерел

1. Андрос Є. І. Інтелект у структурі людського буття : монографія / Є. І. Андрос. – К. : Стилос, 2010. – 358 с.
2. Гайденок П. П. Проблема раціональності на исходе XX века / П. П. Гайденок // Вопр. философии. – 1991. – № 6. – С. 3–14.
3. Зайцев М. Криза антропоцентризму і проблема людської індивідуальності / М. Зайцев // Визначальні виміри сучасного філософсько-антропологічного знання : зб. наук. праць : філософсько-антропологічні студії' 2013. – К. : Стилос, 2013. – С. 209–215.
4. Кізіма В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта / В. Кізіма // Наукові і освітні методиології і практики. – К. : ЦГО НАН України, 2003. – С. 149–176.
5. Концептуальні виміри екологічної свідомості : монографія / М. М. Кисельов, В. Л. Деркач, А. В. Толстоухов й ін. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2003. – 312 с.
6. Краткий словарь по философии. Более 1000 статей / [авт.-сост. Н. Н. Рогалевич]. – Минск : Харвест, 2008. – 832 с.
7. Лерш Ф. Про нігілізм / Ф. Лерш // Гуманістична психологія : навч. посіб. для вищ. навч. закл. – Т. 2 : Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) / [упоряд. : Г. Балл, Р. Трач]. – К. : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – С. 49–54.
8. Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні : монографія / Людмила Василівна Озадовська. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2007. – 163 с.
9. Поздняков В. Постнекласична наука як фактор розвитку освіти XXI століття / В. Поздняков // Наукові і освітні методиології і практики. – К. : ЦГО НАН України, 2003. – С. 399–409.

10. *Пряжникова Е. Ю.* Профорієнтація : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 4-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 496 с.
11. *Соціологічна енциклопедія* / [уклад. В. Г. Городяненко]. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с. – (Серія «Енциклопедія ерудита»).
12. *Степаненко І.* Життєтворчість особистості: діалектика духовного та раціонального / Ірина Степаненко, Михайло Степаненко // *Філософська антропологія та сучасність* (пам'яті В. Г. Табачковського): філософсько-антропологічні студії' 2008. – К. : Сти-лос, 2008. – С. 160–171.
13. *Трач Р.* Нігілізм як виклик (Сучасна духовна криза і психологія) / Роман Трач // *Гума-ністична психологія : навч. посіб. для вищ. навч. закл. – Т. 2 : Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній пси-хології)* / [упоряд. : Г. Балл, Р. Трач]. – К. : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – С. 9–35.
14. *Фарман І. П.* Модель коммунікативної раціональності (на основі соціально-куль-турної концепції Юргена Хабермаса) / І. П. Фарман // *Раціональність на пере-пуття : в 2-х кн. – М., 1999. – Кн. 1. – С. 264–292.*
15. *Філософія.* Світ людини : курс лекцій. – К. : Стилос, 1999. – 310 с.
16. *Чорна Л.* Філософські основи розвитку проблеми людяності в сучасній українській школі / Лариса Чорна // *Філософська антропологія та сучасність* (пам'яті В. Г. Табачковського): філософсько-антропологічні студії' 2008. – К. : Стилос, 2008. – С. 412–421.
17. *Шиян Н. І.* Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Надія Іванівна Шиян. – Полтава : АСМІ, 2004. – 442 с.

References

1. *Andros Ye. I.* Intellect u strukturi liudskoho buttia : monohrafiia / Ye. I. Andros. – K. : Stylos, 2010. – 358 s.
2. *Haidenko P. P.* Problema ratsyonalnosty na yskhode XX veka / P. P. Haidenko // *Vopr. fy-losofyy. – 1991. – No 6. – S. 3–14.*
3. *Zaitsev M.* Kryza antropotsentryzmu i problema liudskoi indyvidualnosti / M. Zaitsev // *Vyznachalni vymiry suchasnoho filosofsko-antropolohichnoho znannia : zb. nauk. prats : filosofsko-antropolohichni studii 2013. – K. : Stylos, 2013. – S. 209–215.*
4. *Kizima V.* Postneklasychna metodolohiia ta postneklasychna osvita / V. Kizima // *Naukovi i osvitiianski metodolohii i praktyky. – K. : TshO NAN Ukrainy, 2003. – S. 149–176.*
5. *Kontseptualni vymiry ekolohichnoi svidomosti : monohrafiia / M. M. Kyselov, V. L. Derk-ach, A. V. Tolstoukhov y in. – K. : Vyd. PARAPAN, 2003. – 312 s.*
6. *Kratkij slovar' po filosofii. Bolee 1000 statej / [avt.-sost. N. N. Rogalevich]. – Minsk : Harvest, 2008. – 832 s.*
7. *Lersh F.* Pro nihilizm / Filip Lersh // *Humanistychna psykholohiia : navch. posib. dla vyshch. navch. zakl. – T. 2 : Psykholohiia i dukhovnist: (Svitohliadni aspekty humanistych-no zoriientovanykh napriamiv u suchasnii zakhidnii psykholohii) / [uporiad. : H. Ball, R. Trach]. – K. : Univ. vyd-vo PULSARY, 2005. – S. 49–54.*
8. *Ozadovska L. V.* Paradyhma dialohichnosti v suchasnomu myslenni : monohrafiia / L. V. Ozadovska. – K. : Vyd. PARAPAN, 2007. – 163 s.
9. *Pozdniakov V.* Postneklasychna nauka yak faktor rozvytku osvity XXI stolittia / V. Pozdniakov // *Naukovi i osvitiianski metodolohii i praktyky. – K. : TshO NAN Ukrainy, 2003. – S. 399–409.*

10. *Prjashnikova E. Ju.* Proforientacija : ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / E. Ju. Prjashnikova, N. S. Prjashnikov. – 4-e izd., ster. – M. : Izd. centr «Akademija», 2008. – 496 s.
11. *Sotsiologichna entsyklopediia* / [uklad. V. H. Horodianenko]. – K. : Akademvydav, 2008. – 456 s. – (Seriia «Entsyklopediia erudyta»).
12. *Stepanenko I.* Zhyttietvorchist osobystosti: dialektyka dukhovnoho ta ratsionalnoho / I. Stepanenko, M. Stepanenko // *Filosofska antropohiia ta suchasnist (pamiaty V. H. Tabachkovskoho): filosofsko-antropologichni studii* 2008. – K. : Stylos, 2008. – S. 160–171.
13. *Trach R.* Nihilizm yak vyklyk (Suchasna dukhovna kryza i psykholohiia) / R. Trach // *Humanistychna psykholohiia : navch. posib. dlja vyshch. navch. zakl. – T. 2 : Psykholohiia i dukhovnist: (Svitohliadni aspekty humanistychno zoriietovanykh napriamiv u suchasni zakhidni psykholohii)* / [uporiad. : H. Ball, R. Trach]. – K. : Univ. vyd-vo PULSARY, 2005. – S. 9–35.
14. *Farman I. P.* Model' kommunikativnoj racional'nosti (na osnove social'no-kul'turnoj koncepcii Jurgena Habermasa) / I. P. Farman // *Racional'nost' na pereput'e : v 2-h kn.* – M., 1999. – Kn. 1. – S. 264–292.
15. *Filosofia.* Svit liudyny : kurs leksii. – K. : Stylos, 1999. – 310 s.
16. *Chorna L.* Filosofski osnovy rozvytku problemy liudianosti v suchasni ukrainii shkoli / Larysa Chorna // *Filosofska antropohiia ta suchasnist (pamiaty V. H. Tabachkovskoho): filosofsko-antropologichni studii* 2008. – K. : Stylos, 2008. – S. 412–421.
17. *Shyian N. I.* Profilne navchannia u shkolakh sil'skoj mistsevnosti: teoriia i praktyka / N. I. Shyian. – Poltava : ASMI, 2004. – 442 s.

Кизенко В. И.

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье поднята проблема использования в области профориентационной деятельности классической, неклассической и постнеклассической рациональности. Охарактеризованы особенности традиционных методологий – классической и неклассической. Обращается внимание на постнеклассический методологический подход к профориентации в условиях профильного обучения. Выявлены существенные коллизии целерациональности и ценностной рациональности в аспекте подготовки ученической молодежи к профессиональному самоопределению. Обоснована необходимость воспитывать у старшеклассников средствами постнеклассического методологического подхода социально-моральные идеалы и ценности. Затронут вопрос о гуманизации профориентации, придания значения общечеловеческим ценностям. Указывается на связь между постнеклассическим мышлением и воспитанием у старших учеников моральных принципов (гуманизм, патриотизм, интернационализм, оптимизм, самоотверженность, альтруизм) и моральных качеств (социальное сознание, идейность, чувство нового, сочувствие, чуткость, человечность, терпимость). Очерчена перспектива реализации при постнеклассическом подходе потенциала ведущих социально-педагогических функций. Гипотетически обозначены постнеклассические принципы профориентации – разумного основания, человекомерности, морально-этического поведения, социального идеала, социальной установки, объективного соотношения когнитивного и аксиологического.

Ключевые слова: постнеклассическая рациональность, постнеклассическое мышление, постнеклассический методологический подход, целерациональность, ценностная рациональность, постнеклассические принципы, гуманизация профориентационной деятельности, социально-моральные ценности, моральные принципы, моральные качества.

Kyzenko V.

POSTNONCLASSICAL METHODOLOGY OF THE PROFESSION-ORIENTED ACTIVITY IN PROFILE EDUCATION

The article raised the problem of applying to classical, neoclassical and Postnonclassical rationality in vocational guidance. The features of traditional methodologies such as classical and non-classical are characterized. A special attention was paid at the Postnonclassical methodological approach to career guidance in terms of the profession-oriented education. The basic conflict between the objective rationality and the values rationality in terms of training of students to professional self-determination was discovered. It is found that the social and moral damage is caused by the classical and the non-classical thinking of career counseling. The current trends in career guidance system of the profession-oriented education including targeting students on mastering purely professional values, the formation of these «technological» approach to the professional self are presented. The necessity to educate seniors by means of the Postnonclassical methodological approach to the social and the moral ideals and values was found out. The ample opportunity of the modern approach in the case of formation of humanistic outlook of students was determined. The issue of humanization of career guidance, making human values important are raised. The relationship between thinking and Postnonclassical education of students in high moral principles (humanity, patriotism, internationalism, optimism, selflessness, altruism) and moral qualities (social consciousness, ideology, new feelings, compassion, sensitivity, humanity, tolerance) was defined. The social and educational contradictions such as the Postnonclassical prevention of the implementation of the idea of rationality to the practice of career guidance were discovered. The prospects for the realization of potential of the leading social and educational functions of the Postnonclassical approach were found. Postnonclassical principles of career counseling, namely, the reasonable grounds of the human values, moral and ethical behavior, social ideals, social guidance, objective value of the cognitive and the axiological were hypothetically identified. The basic task of educators to establish career guidance was set on the basis of the Postnonclassical methodology.

Keywords: Postnonclassical rationality, Postnonclassical thinking Postnonclassical methodological approach, objective rationality, value rationality, Postnonclassical principles, humanization of vocational guidance, social and moral values, moral principles, moral quality.



Гриненко Діна Віталіївна —

аспірантка, молодший науковий співробітник науково-організаційного відділу Інституту педагогіки НАПН України, перекладач англійської та німецької мов. Сфера наукових інтересів: історія та сучасний стан іношомовної освіти за рубежом. Тема дисертаційного дослідження: «Організаційно-педагогічні умови навчання іноземних мов у середніх загальноосвітніх закладах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії».

УДК 372 881.1(410)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ШКОЛАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

У статті розглядається проблема вдалого вибору навчальних стратегій на уроках іноземної мови у середніх загальноосвітніх навчальних закладах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, визначаються основні фактори, які найбільше впливають на нього, а також наводяться деякі практичні приклади використання тих чи інших навчальних стратегій, націлених на формування навичок говоріння, слухання, читання та письма. Спираючись на зарубіжний досвід, у своїй праці автор визначає структуру ефективного уроку, виокремлює загальні педагогічні принципи, дотримання яких відповідає комунікативному підходу до навчання та є обов'язковим на заняттях, а також визначає шляхи подолання труднощів, що можуть виявитися у процесі навчання.

Ключові слова: навчання іноземних мов; презентація навчального матеріалу; навчальні стратегії; загальноосвітні навчальні заклади; Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

Постановка проблеми. Забезпечення високого рівня ефективності іношомовної освіти є неможливим без вдалого вибору навчальних стратегій, що зможуть не лише підвищити рівень академічних досягнень школярів, а й умотивувати їх удосконалювати набуті знання у подальшому. До того ж виникає проблема необхідності виокремлення саме тих форм і методів презентації матеріалу, що максимально відповідатимуть інтересам школярів, їх віковим особливостям, цілям заняття тощо. У такому випадку особливо корисним та практично значущим може виявитися досвід зарубіжних педагогів, зокрема вчителів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, доробки яких ми вважаємо достатньо ефективними, а отже, вартими уваги з боку вітчизняних педагогів та науковців.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Теоретичні засади навчальних стратегій були досить глибоко досліджені С. Л. Барсуком, О. А. Рошуткіною, Н. С. Щербою, Л. Я. Ягеніч. Питанню вдалого вибору форм і методів презентації навчального матеріалу на уроці іноземної мови присвячені праці таких вітчизняних вчених, як Т. О. Висоцька, І. О. Головка, О. О. Горянчук, В. О. Гребенюк, Є. С. Іжко, Л. П. Савченко. Подібна проблематика стала предметом наукового інтересу і деяких зарубіжних дослідників, зокрема таких британських вчених, як Дж. Гарретт (J. Harrett), Дж. Джоунс (J. Jones), С. Кейв (S. Cave), А. МакЛачлан (A. McLachlan) та інших. Серед праць американських науковців, які займалися дослідженнями вибору навчальних стратегій з метою подолання труднощів у процесі вивчення іноземної мови варто виокремити дисертаційне дослідження Т. Бенкса (T. Banks), а також наукові доробки китайського дослідника Я. Гонга (Ya. Hong), якому вдалося здійснити аналіз тих навчальних стратегій, що є найбільш ефективними для вивчення другої іноземної мови. Однак, незважаючи на актуальність питання, що досліджується, вважаємо, що зарубіжний досвід у цій сфері було вивчено недостатньо, а тому він потребує особливої уваги з боку вітчизняної педагогічної науки.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Ціллю статті є виокремити найбільш вдалі навчальні стратегії, що широко застосовуються у педагогічній практиці загальноосвітніх навчальних закладів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

Основна частина. Наразі до головних особливостей навчання іноземних мов у школах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії належать формування навичок спілкування та умінь вчитися, орієнтація на індивідуума, його особисті потреби, таланти та унікальність, забезпечення навчання в парах і групах крізь взаємодію з іншими учасниками педагогічного процесу, виконання завдань, спрямованих на накопичення досвіду та використання власної креативності, заохочення до обговорень, наявність вчителя-керівника, який допомагає та наставляє кожного учня у процесі вивчення мови [6, с. 43]. Уможливлення подібного педагогічного процесу обов'язково супроводжується певними навчальними стратегіями, що насамперед відповідають принципам комунікативного підходу. Як зазначає британський науковець М. Сонг (M. Song), останній є «сукупністю методів навчання, що роблять особливий наголос на функціональний та структурний аспекти мови ... та віддають перевагу формуванню навичок говоріння та аудіювання» [6, с. 29], хоча письмо та читання також займають важливе місце у процесі навчання іноземної мови у британських школах. За таких умов будь-яке завдання повинне охоплювати такі компоненти:

- ціль;
- вербальну чи невербальну інформацію (картинки, письмовий текст, тощо);
- спосіб презентації матеріалу;
- методичні аспекти організації навчання (наприклад, групова або парна робота);
- результати навчання, передбачені завданням [2, с. 30–31].

Таким чином, у контексті комунікативного підходу британські педагоги виокремлюють саме ті навчальні стратегії, що, на їхню думку, є найбільш ефективними для формування тих чи інших навичок.

Одним з прикладів вибору навчальної стратегії, націленої на формування навичок письма, є метод порівняння написання слів рідною та іноземною мовами. Наприклад, на уроці німецької школярам пропонується вивчити назви місяців, днів тижня тощо. З метою кращого засвоєння матеріалу вчитель презентує дітям заздалегідь підготовлену таблицю необхідних лексичних одиниць англійською, французькою та німецькою мовами. Виокремивши відмінні та подібні ознаки між написаннями, учням набагато простіше запам'ятати нові лексичні одиниці, а тому вони демонструють вищі показники навчальних досягнень з теми, що вивчається [4, с. 62–63]. Пройдений матеріал школярі часто закріплюють за допомогою так званого «методу написання диктанту», який діти зачитують, а потім і перевіряють один в одного. Тексти для таких диктантів можуть бути підготовленими як вчителем, так і самим учнем, що стимулює школяра не лише дотримуватися правил написання, а й правильної вимови [4, с. 67]. Окрім того, для формування письмових навичок учням часто пропонують поєднати дві частини одного слова, скласти речення, використовуючи при цьому ті чи інші ключові фрази, записати слова в алфавітному порядку тощо [1, с. 13–17].

Окрім написання окремих слів та речень, діти мають вміти створювати власні тексти цільовою мовою. Вдалим вибором, на наш погляд, є використання у британських школах таких навчальних стратегій, як створення зв'язного тексту на основі запропонованих заголовків параграфів, презентація відповідей на певним чином структуровані запитання, ознайомлення школярів з моделями створення текстів різних жанрів і стилів мовлення тощо. Навіть під час формування навичок письма загальноприйнятою є групова робота або робота в парах, коли одразу декілька учнів стають авторами того чи іншого тексту, а обговорення робіт на уроці, виокремлення позитивів і негативів кожної з них постає ідеальним способом для поглиблення учнівського досвіду у цій царині [5, с. 21]. Окрім того, під час роботи зі старшими дітьми британські педагоги використовують такі навчальні стратегії, як письмова презентація власної точки зору на певну тематику, переказ історії, написання плану оповідання, формулювання запитань до поданого прозового тексту, сценаріїв п'єс тощо [3, с. 12].

Деякі інші рекомендації щодо вибору навчальних стратегій під час формування навичок читання були створені та опубліковані в офіційному документі «**Національна стратегія: оцінка та участь у процесі навчання іноземних мов**» (2004) (*National Strategy. Access and Engagement in Modern Foreign Languages*). Насамперед, вважається, що читання іноземною мовою може виявитися особливо складним процесом для багатьох дітей, оскільки труднощі часто виникають як на рівні окремого слова, так і речення, а іноді навіть цілого тексту. З метою уникнення подібних складнощів важливою є попередня презентація нових слів, а також створення так званого зошита-словника, в якому учні записують переклади всіх вивчених лексичних одиниць англійською, а у випадку дітей іммігрантів ще й рідною мовою. Окрім того, особливу увагу школярів необхідно звертати на ті слова, написання та звучання яких подібне до англійських відповідників, однак лексичне значення різниться, а також на специфічну лексику, значення якої у певному контексті відрізняється від того, що вже вивчили діти. Розуміння учнями на рівні речення має забезпечуватися їхнім достатнім рівнем знань у сфері синтаксису, закінчень дієслів та узгоджень між родами іменників і структурою речень як

англійської, так й іноземної мови. На рівні тексту важливою є культурологічна компетентність школярів, оскільки автентичні матеріали з журналів, брошур, Інтернет-сторінок, що використовуються на заняттях, часто стосуються традицій народу, мова якого вивчається, його національної кухні тощо, тобто реалій, які можуть виявитися незрозумілими для учнів. Тому для забезпечення максимально ефективного процесу формування навичок читання у дітей учителям пропонується використовувати такі навчальні стратегії:

- виокремлення найважливішої інформації з усього тексту;
- комбінація різних частин тексту з картинками;
- поєднання фраз з їх визначеннями;
- заповнення пропусків у тексті;
- поєднання початку речення з його кінцем;
- виокремлення зайвої інформації в тексті або інформації, що його переобтяжує;
- використання тверджень «правильно/неправильно»;
- групування різних слів чи фраз, що зустрічаються в тексті, за категоріями [5, с. 18].

З метою формування у дітей навичок говоріння та слухання незамінною для британських педагогів є побудова завдань таким чином, щоб їх виконання давало учням можливість застосовувати певну структуру мови та лексику, що вивчається. До того ж перед прослуховуванням школярі неодмінно мають ознайомитися з ціллю завдання для того, щоб вчасно сфокусуватися на тій інформації, яка є основною для такої вправи, запам'ятати/занотувати її, а потім представити. Цінними для забезпечення ефективності процесу навчання є й формування таких запитань до прослуханого тексту, які передбачають розгорнуту відповідь, а не «так/ні». У вищезгаданій Національній стратегії наводиться такий приклад подібного завдання: перед початком перегляду відео вчитель звертає увагу дітей, що запропонований запис презентує шість різних особливостей французьких шкіл. Завданням є запам'ятати/занотувати кожен з особливостей, потім коротко розповісти про кожен з них [5, с. 15].

Особливої уваги заслуговує презентація нових лексичних одиниць, яка повинна бути завжди візуалізованою [5, с. 13]. У такому випадку важливу роль відіграють заздалегідь підготовлені вчителем картки, з якими діти можуть виконувати безліч вправ та завдань. Ми наведемо лише найбільш популярні з них:

- *«прослухай та покажи»* (діти слухають вірш або пісню та показують зображення тих предметів, назви яких вони почули у записі);
- *«віднови послідовність»* (школярі слухають історію та розкладають зображення у правильному порядку);
- *«вкази на предмет»* (вчитель називає слово, у відповідь діти вказують на зображення предмета, назва якого прозвучала; важливими є достатньо висока швидкість перерахування слів, а також вірогідність називання одного і того ж предмета декілька разів);
- *«лото»* (діти обирають декілька картинок, після чого один з школярів зачитує список слів; переможцем є та дитина, назви предметів якої прозвучали найперше);
- *«пронумеровані картки»* (вчитель називає номер картки, а учні усно відтворюють назву предмета);

- «знайди картку, якої не вистачає» (діти ознайомлюються з певним набором карток, після чого вчитель прибирає одну з них, а школярі повинні вгадати, яке саме зображення зникло).

Однак підготовка спеціальних карток і робота з ними є не єдиною ефективною навчальною стратегією. Подібним прикладом може слугувати «записник мовного детектива», в якому школяр самостійно записує ті навчальні стратегії, що найкраще підходять для запам'ятовування нових лексичних одиниць або застосування мови на практиці, шляхи підготовки до виконання мовного завдання, різноманітні нагадування тощо. Окрім того, на уроці іноземної мови вчитель може запропонувати дітям зіграти у гру на запам'ятовування (наприклад, на підносі вчитель розкладає певні предмети, назви деяких з них вже відомі учням, у той час як інші є новими; школярі мають обмежену кількість часу на те, щоб знайти необхідні слова у словнику, а також запам'ятати їх; переможцем стає той учень, який правильно вимовив усі слова). Подібна вправа не лише мотивує школярів, а й дає їм змогу навчитися користуватися словником [1, с. 7].

Окрім виконання учнями певних завдань, на думку британських педагогів, ефективність навчального процесу неможливо забезпечити й без застосування деяких загальних педагогічних принципів. Насамперед, до таких варто віднести постійну перевірку розуміння дітьми матеріалу, що вивчається безпосередньо на занятті. Важливим є й мінімальне використання англійської мови на занятті, при чому цей принцип стосується як вчителя, так і учня, який повинен застосувати набуті знання та навички, а також удосконалити їх. Особливо складною для педагога така форма роботи може виявитися з дітьми молодшого віку, коли їх знання не достатньо глибокі, а тому доводиться обмежуватися лише певною лексикою та граматиною. У таких випадках британським вчителям рекомендується використовувати міміку, жести тощо. Окрім того, існують і деякі стратегії, що стимулюють як педагога, так і дитину до максимального використання цільової мови, тобто мови, що вивчається. До найбільш популярних з них належить її використання для презентації навчальних інструкцій, зауважень щодо некоректної поведінки, привітань між вчителем та учнем як у класі, так і поза його межами, розкладу та плану занять, введення 10–15-хвилинної «розминки», упродовж якої діти повинні спілкуватися лише іноземною мовою, а ті школярі, які найбільш успішно виконали запропоноване завдання, заохочуються призом. Перевагою таких навчальних стратегій є можливість їх використання як у молодшій, так і в основній чи старшій школі. Окрім того, важливо дотримуватися певної послідовності заняття, яке має складатися з підготовчого етапу (розминки та короткого повтору попереднього матеріалу, презентації цілей навчання), власне навчальної діяльності та підсумовування матеріалу [4, с. 72–73]. За такої структури домашнє завдання має представлятися дітям не традиційно в кінці уроку, а в будь-якій його частині [5, с. 10].

Висновки. Сучасна педагогічна наука Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії звертає особливу увагу на правильний вибір навчальних стратегій, які вважаються однією з найважливіших передумов ефективності іншомовної освіти. З цією метою були видані деякі рекомендації щодо проведення такого заняття, на якому учні зможуть сформувати всі необхідні навички. Відповідно, британські педагоги, по-перше, виокремлюють чотири групи навчальних стратегій залежно від їх цілей, а по-друге, дотримуються основних принципів навчання, що

стимулюють школярів до удосконалення власних знань, застосування їх на практиці, а також мотивують до вивчення інших іноземних мов як у середньому загальноосвітньому закладі, так і поза його межами. Зважаючи на очевидну доцільність використання навчальних стратегій, що були виокремлені у статті, вважаємо доцільним використовувати позитивний досвід вчителів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії у вітчизняній школі.

Список використаних джерел

1. Cave S. Brilliant Education / S. Cave. – Luton : Andrews UK, 2010. – 320 p.
2. Gunduz M. Communicative Orientation in the Language Class and the Effect of Activity Types on Interaction : a dissertation ... a Doctor of Pedagogy / M. Gunduz. – University of Leicester, 2004. – 359 p.
3. Harrett J. Pictures in the Head / J. Harrett // Exciting Writing. – London : SAGE, 2006. – P. 3–34
4. McLachlan A. Teaching and Learning Strategies for the Classroom / A. McLachlan, J. Jones // Primary Languages in Practice: A Guide to Teaching and Learning. – Berkshire, McGraw-Hill Education, 2009. – P. 60–81
5. National Strategy. Access and Engagement in Modern Foreign Languages. Department for Education and Skills, 2004. – 24 p.
6. Song M. Participant Perceptions about Speaking and Listening in Modern Foreign Languages Classes in China and England, and their relationships to Classroom Practices : a dissertation ... a Doctor of Philosophical Sciences / M. Song. – University of Leicester, 2013. – 433 p.

References

1. Cave S. Brilliant Education / S. Cave. – Luton : Andrews UK, 2010. – 320 p.
2. Gunduz M. Communicative Orientation in the Language Class and the Effect of Activity Types on Interaction : a dissertation ... a Doctor of Pedagogy / M. Gunduz. – University of Leicester, 2004. – 359 p.
3. Harrett J. Pictures in the Head / J. Harrett // Exciting Writing. – London : SAGE, 2006. – P. 3–34.
4. McLachlan A. Teaching and Learning Strategies for the Classroom / A. McLachlan, J. Jones // Primary Languages in Practice: A Guide to Teaching and Learning. – Berkshire, McGraw-Hill Education, 2009. – P. 60–81.
5. National Strategy. Access and Engagement in Modern Foreign Languages. Department for Education and Skills, 2004. – 24 p.
6. Song M. Participant Perceptions about Speaking and Listening in Modern Foreign Languages Classes in China and England, and their relationships to Classroom Practices : a dissertation ... a Doctor of Philosophical Sciences / M. Song. – University of Leicester, 2013. – 433 p.

Гриненко Д. В.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ СОЕДИНЕННОГО КОРОЛЕВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ

В статье рассматривается проблема удачного выбора учебных стратегий на уроках иностранного языка в средних общеобразовательных учебных заведениях Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, определяются основные факторы, имеющие наибольшее влияние на него, а также представляются некоторые практические примеры использования тех или иных учебных стратегий, нацеленных на формирование навыков говорения, слушания, чтения и письма. Опираясь на зарубежный опыт, в своей работе автор определяет структуру эффективного урока, выделяет общие педагогические принципы, соблюдение которых соответствует коммуникативному подходу к обучению и является обязательным на занятиях.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; презентация учебного материала; учебные стратегии; общеобразовательные учебные заведения; Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии.

Hrynenko D.

PECULIARITIES OF THE LEARNING STRATEGIES USAGE AT THE FOREIGN LANGUAGES LESSONS AT THE SCHOOLS OF THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND

In the article, the challenge of the learning strategies choice in the schools of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland was covered. In accordance with the research results a conclusion on the effectiveness of that or another learning strategies was made. First of all, it was found that the choice of the forms and the methods of learning is dependent on the purpose of the lesson or the suggested activity. It means that it is proper to distinguish four different groups of learning activities whereas each group is suitable for the formation of that or another skills only. Taking into consideration the research results the author puts a special emphasis on the most effective ways of teaching secondary school pupils, namely, visualizing the vocabulary content by using flashcards and proposing children some game activities. Besides it, in the article, some examples of the most motivating and inspiring exercises that can be made by pupils in the classroom are represented.

The educational principles which are the most commonly used in the British teachers' practice were analyzed, as well. They include the following ones: using the target language for the class instructions and mimics or gestures while teaching junior schoolchildren, following the certain lesson sequence (preparation stage, academic purposes presentation and the brief review of the studied material, work on the academic material, and making conclusions on the lesson), giving the home assignment for the children not in the end of the lesson but in any part of it, etc.

Keywords: foreign languages teaching; academic material presentation; learning strategies; comprehensive educational institutions, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.



Гупан Нестор Миколайович —

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Автор близько 200 наукових праць. Коло наукових інтересів: проблеми шкільного підручничотворення, історіографія історії педагогіки.

УДК 373.5.016

ПРОБЛЕМИ ХРОНОЛОГІЇ В СУЧАСНИХ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті зосереджено увагу на фаховій підготовці істориків педагогіки. Аналіз дисертаційних досліджень останніх років дає підстави стверджувати, що однією із прогалин у професійній компетентності молодих дослідників є опрацювання хронології. Запропоновано шляхи усунення застарілих підходів до визначення і обґрунтування хронологічних меж та періодизації в історико-педагогічних дослідженнях. Доведено, що вони мають бути орієнтовані на історико-педагогічний процес, а не на події суспільно-політичного життя. Наголошено, що періодизація – це лише авторська версія, яка може сприйматись науковцями, або змінюватися на іншу. Проте, будь яка авторська періодизація завжди є результатом творчої діяльності науковця і відображає рівень його фахової підготовки. Висловлено думку, що поповнення товариства істориків педагогіки молодими науковцями оновлює його склад і актуалізує необхідність удосконалення фахової підготовки дослідників, однією із складових якої є хронологічна компетентність.

Ключові слова: історико-педагогічний процес, хронологічні межі, періодизація, епоха, доба, період, етап, термінологія.

В останні роки спостерігається зростання чисельності досліджень з історії педагогіки. Характерно, що відбувалося це на тлі ліквідації незначної кількості таких кафедр у педагогічних вишах і згортання в них історії педагогіки, як окремої самостійної навчальної дисципліни. На такий парадоксальності наголошувалося у доповіді О. Сухомлинської «Розвиток сучасної історико-педагогічної науки крізь призму тематики історико-педагогічних дисертацій» на XIV Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції (2014) [5, с. 2]. На нашу думку, надмірне зростання чисельності нових дослідників, які прагнуть долучитися до історико-педагогічних розвідок (на противагу скороченню соціального замовлення на них) обумовлене очевидністю легкого шляху в отриманні наукового ступеня із зазначеної спеціальності порівняно з іншими: по-перше, в дисертаціях з історії педагогіки не передбачається тривалий (багаторічний) педагогічний експеримент; по-друге, апробація результатів не носить масштабності, оскільки ці дослідження, здебільшого, орієнтовані на вузьку цільову групу (переважно викладачі, які працюють на конкретному факультеті чи спеціальності); по-третє, у сучасних умовах технічно спрощено роботу дослідника з документами, що зберігаються в центральних і регіональних архівах (ці джерела тепер є в електронному доступі, тому науковці можуть не витрача-

ти час на поїздки до архівів, а опрацьовувати документи на персональному комп'ютері, послуговуючись ресурсами Інтернету). Разом з переліченими об'єктивними чинниками стрімкого збільшення кількості істориків педагогіки варто назвати й суб'єктивні, серед яких: відмова від обов'язкової історіографічної складової у структурі історико-педагогічного дослідження; послаблення уваги до практичного аспекту розвідок (дослідження заради дослідження); ухиляння від визначення прогностичних напрямів подальших розвідок за досягнутими результатами завершеної теми (що фактично консервує творчі пошуки науковця і перспективи розбудови досліджуваної проблеми) тощо.

Окрім того, історико-педагогічну науку значною мірою заповнюють випускники вишів, які не мають базової історичної освіти і слабо володіють відповідною термінологією та понятійним апаратом. Вони переважно не знайомі з допоміжними історичними дисциплінами внаслідок чого ледь не традиційною в їхніх публікаціях стала плутанина у топонімах, власних назвах держав, класифікації джерел тощо. Корегування процесу підготовки істориків педагогіки відповідно до соціального замовлення буде успішним за підвищення вимог до професійної компетентності таких фахівців. Удосконалення фахових знань стане продуктивним тоді, коли в них буде виявлено слабкі місця. Найбільшою прогалиною у підготовці науковців із спеціальності 13.00.01 є опрацювання хронології, що вважається неодмінною складовою історико-педагогічних досліджень.

Мета статті – привернути увагу науковців до проблем хронології в історико-педагогічних розвідках, визначити основні недоліки підходів до обґрунтування хронологічних меж і періодизації відповідних досліджень та запропонувати шляхи їх усунення.

Певні міркування щодо порушеної проблеми висвітлено в наших попередніх працях, а також публікаціях С. Бобришева, Е. Дніпрова, Н. Назарова, О. Сухомлинської та інших.

Важлива роль у розвідках з історії педагогіки відводиться визначенню та обґрунтуванню хронологічних меж дослідження. Вони мають бути орієнтовані на історико-педагогічний процес, що становить предмет дослідження, а не на події, пов'язані із суспільно-політичним життям або розбудовою держави.

Обґрунтовуючи початок розгортання педагогічного процесу (або його згортання), варто уникати прив'язок виключно до дат прийняття постанов керівними органами (партійними, державними та ін.), оскільки педагогічний процес ніякими постановами не починається і не завершується. Педагогічні процеси (феномени) визрівають і згасають поступово відповідно до власних внутрішніх закономірностей. Наприклад, зміна влади у 1917 р. в Росії автоматично не утвердила радянську освітню парадигму (вона зберігалася після жовтневого перевороту тривалий час, не зважаючи на величезну кількість декретів та постанов нової влади). Керівні документи можуть лише сприяти або гальмувати педагогічні процеси. Постанови і розпорядження здебільшого є фактами, що ілюструють прагнення влади підпорядковувати педагогічний процес власним інтересам задля посилення свого впливу на суспільство. Яскравим прикладом такої ситуації стали спроби радянського керівництва соціологізувати педологію наприкінці 20-х рр. XX століття. Проте, коли виявилось, що педологія за такої трансформації втрачає свій предмет дослідження, радянське керівництво затаврувало її як «псевдонауку» і взяло курс на згортання цієї галузі наукового знання. Однак стверджувати, що педологія перестала існувати водночас з прийняттям владою відповідного рішення буде не вірним. Цей процес набув затяжного характеру і лише у другій половині 1930-х рр. (вичерпавши ресурси свого існування) педологія перестала позиціонуватись як галузь наукового знання в радянській педагогіці, а дослідники педології (не зважаючи на самокритику) переслідувалися владою ще й упродовж 40-х рр. XX ст. [6, с. 102].

Тож, педагогічні процеси визрівають та утверджуються поступово (маючи відповідні умови) й так само поступово згасають, вичерпавши власні внутрішні можливості. Здобутком науковця якраз і є виявлення таких умов та висвітлення формування й утвердження педагогічного феномену. У цьому полягає сутність дослідницької діяльності. Науковець має довести і обґрунтувати початок розгортання досліджуваного процесу та його завершення (якщо досліджується цілісне явище).

Визначаючи **хронологічні межі** теми дослідження не варто ототожнювати їх з **періодом** дослідження, оскільки самі **хронологічні межі** висвітлюваного педагогічного процесу поділяються науковцем на декілька періодів. Такий процес поділу хронологічних меж дослідження має назву **періодизація**. Періодизацію історико-педагогічної науки дослідники розуміють як науковий метод, що передбачає систему процедур, прийомів і способів, спрямованих на виділення в історико-педагогічному процесі найбільш важливих відтинків часу за спільними ознаками і критеріями: епоха (доба), період, етап. Епоха (доба) – це найбільший проміжок часу, який виділяється на основі однієї з характерних рис («епоха Просвітництва»). В останні роки дослідники все більше послуговуються терміном «доба», який використовується у якості заміника терміну «епоха» [2, с. 153]. Зокрема, дослідниця О. Сухомлинська у запропонованій нею періодизації педагогічної думки в Україні активно використовує цей термін («педагогічна думка Княжої доби»; «педагогічна думка і школа Козацької доби») [7, с. 65].

Меншим відрізком часових координат за епоху (добу) вважається період. Відомий український історіограф Я. Калакура наголошує, що період – це умовно окремий відрізок часу в історичному процесі, який характеризується низкою спільних рис, відмінностей і особливостей порівняно з іншими періодами, має свій початок і завершеність [3, с. 36]. Поширюючи це твердження на історико-педагогічний ґрунт, доцільно наголосити, що періоди мають бути хронологічно чітко визначені у часових межах. Наприклад, «Період реалізації радянської моделі шкільної освіти в УСРР (1927–1930 рр.)». Періоди в історико-педагогічних розвідках є структурним компонентом загального педагогічного процесу, який змінюється у часі. У межах періодів, що становлять систему досліджуваного феномену, спостерігається трансформація його сутності. Зокрема, у першому періоді доцільно відобразити першопочатки досліджуваного педагогічного явища, у наступних періодах – процес розгортання педагогічного явища, у завершальному періоді необхідно представити наслідки досліджуваного явища, його місце та роль у подальшому розвитку педагогічної теорії і практики.

Окрім послідовної нумерації періодів (де відображається трансформація педагогічного процесу у хронології), кожен з них повинен мати власну назву, у якій лаконічно відображається сутність послідовних змін. Наприклад, обґрунтовуючи періодизацію розвитку історіографії вітчизняної історико-педагогічної науки, можна запропонувати такий варіант: I період (друга половина XIX ст. – 1916 р.) – становлення загальних основ вітчизняної історико-педагогічної науки; II період (1917–20-і рр. XX ст.) – формування нових тенденцій у вітчизняній історії педагогіки; III період (30–80-і рр. XX ст.) – розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки на засадах марксистської методології; IV період (90-і рр. XX ст. – початок XXI ст.) – переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій.

Окремі **періоди** можуть поділятися на ще дрібніші відтинки часу – **етапи**, які є частиною певного історико-педагогічного процесу. Кожен з них також має нумерацію і свою назву, що відображає сутність змін педагогічного процесу, деталізованого у фрагментах. Наприклад, розглядуваний вище III період (1930–1980-і рр.) – розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки на засадах марксистської методології – може

поділятися на декілька етапів, а саме: 1-й етап (1930-і – 1940-і рр.) – утвердження ідеологічного догматизму в радянській історії педагогіки; 2-й етап (1950–1970-і рр.) – часткова лібералізація розбудови історико-педагогічного знання; 3-й етап (1970–1980-і рр.) – модернізація радянської схеми розуміння історико-педагогічного процесу.

Окрім хронологічної ідентифікації педагогічного феномену, етапи мають на меті виокремлення його певних змістових компонентів. Водночас варто зауважити, що періодизація досліджуваного історико-педагогічного процесу – це лише авторська версія, яка може сприйматися науковцями або замінюватися на іншу. Проте будь-яка авторська періодизація завжди є результатом творчості дослідника і відображає рівень його професійної компетентності. Кожне історико-педагогічне явище має свою окрему періодизацію, виявлення якої сприятиме створенню необхідних умов для чіткої структуризації досліджуваної проблеми. Тож не потрібно механістично переносити періодизацію історії педагогічної думки на історію діяльності громадських освітніх товариств або історію дитячого руху тощо.

Поширеною помилкою в хронологічному структуруванні педагогічного феномену є ідентифікація презентованих років відповідних десятиріч. Наприклад, часто 60-і роки XX ст. представляються з 1960 р. – по 1969 р. (аналогічно 70-і, 80-і тощо). Насправді 60-і рр. зазначеного століття – це 1961–1970 роки.

У підходах до розроблення періодизації важливого значення набуває адекватне використання дослідниками відповідної термінології та понять. Окремі дослідники історії педагогіки послуговуються поняттями «сучасний етап» і «сучасний період», не задумуючись над тим, що вони не мають завершених хронологічних меж (насправді йдеться про сьогодення або сьогоdnішні умови розгортання педагогічного процесу). Таку некоректність істориків педагогіки підхоплюють і тиражують дослідники інших спеціальностей педагогіки, покладаючись на компетентність своїх колег.

У підходах до періодизації історики педагогіки здебільшого традиційно використовують марксистську методологію – лінійний підхід, у межах якого фігурують відповідні формації – феодальна, капіталістична та ін. Відлунням марксистського підходу до розроблення періодизації є послуговування окремими сучасними дослідниками застарілими у вітчизняній історичній науці поняттями «дореволюційний період», «дореволюційний етап». Недоречність таких підходів очевидна, оскільки, по-перше, незрозуміло про яку революцію йдеться (у радянській історіографії усе було ясно, бо межею відповідних формацій вважалася Велика Жовтнева соціалістична революція 1917 р.). У новітній вітчизняній історіографії фігурує велика кількість різних революцій: «Українська революція»; «помаранчева революція» та ін.; по-друге, якщо системоутворюючим чинником розроблення періодизації вважається «революція», то, визначаючи період «дореволюційний», дослідник автоматично звужує хронологічні межі власної періодизації до її двох складових (якщо першою складовою є «дореволюційний» період, то другою складовою може бути, за системоутворюючим чинником, лише постреволуційний період). Тож науковець, послуговуючись означеними вище поняттями у розробленні періодизації, заганняє себе в глухий кут та обмежує діапазон ідентифікації історико-педагогічного процесу в часі. За такої ситуації є очевидною не тільки слабкість хронологічної, а й логічної складової у професійній компетентності дослідника.

Окрім марксистського (формаційного) підходу до періодизації історії, сучасні дослідники використовують й інші: цивілізаційний, соціоантропоцентричний, культурологічний та ін. У періодизації історії педагогіки вони майже не використовуються, а згадки про них лише епізодичні та мають ритуальний характер.

Цікаво, що в межах лінійного підходу до періодизації історики послуговуються не лише вектором зростання часу, а й навпаки: від сьогодення – у зворотній бік

(до певної історичної віхи). Так досліджується історія роду (родовід). Вважаємо, що такий підхід може бути продуктивним і в історико-педагогічних розвідках, зокрема історії педагогічних династій, персоніфікованої педагогічної думки тощо. Цей підхід (зворотна лінійність часу) дозволить історикам педагогіки більше зосереджуватися на актуальних проблемах сучасної педагогічної теорії та практики, рухаючись від сьогодення в глибини історії (до витоків визначених феноменів).

Підводячи підсумок, зазначимо, що хронологія є важливою складовою історико-педагогічних досліджень. Водночас саме в цій площині спостерігається значна кількість невідповідностей (некоректність в обґрунтуванні хронологічних меж досліджуваного педагогічного феномену, домінування марксистської методології в підходах до періодизації, підміна понять тощо). Упорядкування хронологічної складової не лише розширить можливості дослідників у розкритті сутності історико-педагогічного процесу, а й сприятиме підвищенню якісного рівня наукових розвідок відповідного напрямку. Поповнення історико-педагогічного товариства молодими науковцями актуалізує необхідність удосконалення фахової підготовки дослідників, провідною складовою якої є хронологічна компетентність.

Список використаних джерел

1. Зашкільняк Л. О. Періодизація в історії. Енциклопедія історії України: У 10 т. / Редкол. : В. А. Смолій та ін. – К. : Наук. думка, 2011. – Т. 2. – 508 с.
2. Калакура Я. С. Українська історіографія: Курс лекцій. – К. : Генеза, 2004. – 496 с.
3. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 : навч. посіб. / О. В. Сухомлинська та ін.: за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
4. Програма XIV Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти» 14 листопада 2014 р. – К. : НАПН України, 2014. – 16 с.
5. Стоюхина Н. Ю. Преподавание психологии в системе отечественного образования: история и современность : монографія / Н. Ю. Стоюхина. – Н. Новгород : Нижегородский институт экономического развития, 2005. – 306 с.
6. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

References

1. Zashkilniak L. O. Periodyzatsiia v istorii. Entsyklopediia istorii Ukrainy: U 10 t. / Redkol. : V. A. Smolii ta in. – K. : Nauk. dumka, 2011. – T. 2. – 508 s.
2. Kalakura Ya. S. Ukrainska istoriografii: Kurs lektsii. – K. : Heneza, 2004. – 496 s.
3. Narysy istorii ukrainskoho shkilnytstva. 1905–1933 : navch. posib. / O. V. Sukhomlynska ta in.: za red. O. V. Sukhomlynskoï. – K. : Zapovit, 1996. – 304 s.
4. Prohrama XIV Vseukrainskii istoriko-pedahohichnii nauково-praktychnii konferentsii «Aktualni problemy suchasnykh istoriko-pedahohichnykh doslidzhen shkilnoi osvity» 14 lystopada 2014 r. – K. : NAPN Ukrainy, 2014. – 16 s.
5. Stoiukhyina N. Yu. Prepodavanye psykhologhyy v systeme otechestvennoho obrazovanyia: ystoryia y sovremennost : monohrafiia / N. Yu. Stoiukhyina. – N. Novhorod : Nyzhehorodskyy ynstitut ekonomycheskoho razvytyia, 2005. – 306 s.
7. Sukhomlynska O. V. Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem. – K. : A.P.N., 2003. – 68 s.

*Гупан Н.***ПРОБЛЕМЫ ХРОНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

В статье рассматривается профессиональная подготовка историков педагогики. Анализ диссертационных исследований последних лет позволяет утверждать, что существенным пробелом в профессиональной компетентности молодых исследователей является хронологическая составляющая. Предложены пути преодоления устаревших подходов к определению и обоснованию хронологических рамок, а также периодизации в историко-педагогических исследованиях. Уточнено, что они должны быть ориентированы на историко-педагогический процесс, а не на события общественно-политической жизни. Акцентируется, что периодизация – это только авторская версия, которая может восприниматься учеными или опровергаться, заменяя на иную. Причем, авторская периодизация всегда является результатом творческой деятельности ученого и отражает уровень его профессиональной компетентности. Высказана мысль, что пополнение численности историков педагогики молодежью не только обновляет их состав, но и актуализирует процесс усовершенствования профессиональной подготовки исследователей, ключевой составляющей которой является хронологическая компетентность.

Ключевые слова: историко-педагогический процесс, хронологические рамки, периодизации, эпоха, период, этап, терминология.

*Gupan N.***PROBLEMS OF CHRONOLOGY IN MODERN RESEARCHES ON PEDAGOGICAL HISTORY**

The article covers the discrepancy between the decline in the social order on the history of pedagogy as a discipline as well as the practical implementation of its achievements and the rapid increase in the number of new researchers. Attention is paid to the professional training of the historians of pedagogy. The analysis on the recent Ph.D theses papers gives reasons to notify that one of the gaps in the professional competence of the young researchers is studying the timeline. The ways to avoid the outdated approaches to the identification and studying the chronological limits and the periodization in historical and pedagogical research were suggested. It was proved that they should be focused on the historical and pedagogical process, not on the events related to the social and political life. It was emphasized that the periodization of the investigated historical and pedagogical process is the author's version only, which can be either perceived by the scholars, or be changed to another one. However, any author's periodization is always a result of the scientist's creative activity and reflects the level of training. Every historical and pedagogical phenomenon certainly has its own periodization in accordance with the causes of its appearance, development and coagulation, which specifies the internal laws of existence. The development of the periodization of a historical and pedagogical phenomenon aims to promote assuring the necessary conditions for a clear structuring of the problem under consideration. Ordering the chronological component not only empowers researchers in highlighting the essence of the historical and pedagogical process, but also increases the quality of scientific studies in the relevant area. It was suggested that the reinforcement of the association of pedagogical historians with young scholars renovates it and makes the necessity to improve the researchers' professional training topical whereas one of its components is chronological competence.

Keywords: historical and pedagogical process, chronological limits, periods, age, era, period, stage, terminology.

**Погонець Іванна Василівна —**

аспірантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, асистент кафедри методики викладання мистецьких дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна.

Коло наукових інтересів: підручникотворення, ілюстрування шкільних підручників для початкової ланки освіти.

УДК 371.67

ІЛЮСТРУВАННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕТРОСПЕКТИВА

У статті проаналізовано стан вивченості історичної, педагогічної та книгознавчої літератури, що є дотичною до проблеми ілюстрування шкільних підручників у другій половині XX століття. Проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних авторів, а також законодавчі документи, що регламентували розвиток освіти в Україні у досліджуваний період.

Ключові слова: історіографія, шкільний підручник, ілюстративний матеріал навчальної книги.

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи освіти в Україні активізує проблеми оновлення її змісту та вдосконалення засобів навчання. Матеріальним носієм змісту освіти і основним засобом навчальної діяльності є підручник, структурні компоненти якого (навчальний текст, апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування) утворюють цілу педагогічну систему для забезпечення повноцінного засвоєння учнями програмового матеріалу. Особливим компонентом, який є основою для формування понять, впливає на учня як в навчальному, так і в інтелектуальному та емоційному плані, розвиває уміння спостерігати, осмислювати побачене, поєднувати його з прочитаним тощо, є ілюстративний матеріал.

З огляду на те, що в сучасних умовах розвитку освіти актуалізується процес книжкового забезпечення школярів, який передбачає проектування, оформлення, видання, поширення, експертизи навчальних книг, особливий інтерес викликає проблема створення та використання ілюстративного матеріалу.

У розв'язанні сучасних завдань, що стосуються ілюстрування навчальної літератури, доцільно спиратися на здобутки попередників. Ретроперспективний аналіз досвіду вирішення зазначеної проблеми дасть змогу глибше її зрозуміти, уникнути помилок, використовувати позитивні надбання минулого у подальшій практиці підручникотворення.

Аналіз останніх досліджень. У середині ХХ ст. шкільний підручник уперше став об'єктом ґрунтовного аналізу у монографічних роботах Н. Менчинської та Є. Перовського, у яких було висвітлено і деякі аспекти його ілюстрування.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що загальна теорія підручника набула найбільшого розвитку у 70–80-х рр. ХХ ст. у працях відомих дослідників В. Бейлінсона, В. Беспалька, Г. Гранік, Д. Зуєва, І. Лернера, І. Товпінець та ін., якими було визначено типологію шкільних підручників, обґрунтовано загальні вимоги до їх структури, методи аналізу й оцінювання навчальних видань тощо. У своїх дослідженнях учені неодноразово розглядали і проблеми ілюстративного матеріалу як одного із компонентів структури підручника.

У науковій літературі існує чимало праць, присвячених проблемі ілюстрування шкільної навчальної літератури. Свідченням цього є дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема значення ілюстративного матеріалу у структурі шкільного підручника обґрунтовано у працях Я. Коменського, Т. Лубенця, С. Русової, К. Ушинського та ін.; особливості сприйняття ілюстрації школярами різного віку вивчали Б. Бутнік-Сіверський, Г. Гранік, Б. Карлаваріс; теоретичні підходи до аналізу й оцінювання ілюстративного матеріалу, а також його відбору і використання відповідно до певних видів текстів і типів підручників розробляли С. Васіч, А. Зільберштейн, Г. Проданович, В. Цетлін; функції та класифікації ілюстрацій обґрунтовано у працях А. Зільберштейна, Д. Зуєва, В. Пахомова, В. Ривчина та ін.; деякі проблеми ілюстрування та оформлення сучасних навчальних видань розглядалися у наукових дослідженнях А. Гірняка, Ю. Жидецького, Я. Кодлюк, Н. Хребтової; проблема активізації зображень у підручнику за допомогою кольору, а також введення у книгу фотографії були об'єктами досліджень Ф. Юр'єва. Дослідники української книжкової справи і друкарства Я. Запаско, Я. Ісаєвич, Г. Логвин, І. Огієнко, В. Фрис вивчали особливості художнього оформлення та ілюстрування рукописів і стародруків.

Різні аспекти поставленої проблеми відображено у дисертаційних роботах вітчизняних та зарубіжних учених: Н. Животовської («Наочність у процесі навчання в початковій школі», 1948 р.), А. Ясько («Роль і значення різних типів наочності в процесі формування наукових понять», 1951 р.), А. Попкова («Дидактичні основи ілюстрування підручників середньої загальноосвітньої політехнічної школи», 1959 р.), Н. Гончарової («Основные проблемы оформления советского школьного учебника», 1969 р.), Т. Дударенко («Дидактичні основи методики роботи з ілюстраціями шкільних підручників», 1977 р.), І. Нілової («Художні компоненти структури навчальної книги як засіб розвитку пізнавального інтересу молодших школярів», 1997 р.), І. Бая («Педагогічні засади укладання та ілюстрування українських підручників Галичини (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)», 2005 р.).

У докторській дисертації Я. Кодлюк, присвяченій теорії і практиці підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) (2005), обґрунтовано дидактичні основи використання ілюстративного матеріалу в підручниках, адресованих молодшим школярам.

Публікації сучасних дослідників (В. Волков, Н. Волошина, А. Гірняк, Ю. Жидецький, Н. Корчевська, О. Кравчук, О. Пометун, Н. Хребтова та ін.), присвячені різним аспектам процесу підручникотворення, також стосуються проблеми ілюстрування навчальної книги. Проте ученими розглядаються лише деякі аспекти зазначеної проблеми в контексті їхніх наукових пошуків.

Як видно з наведеного вище, цілісно проблема відбору та використання ілюстративного матеріалу у підручниках для початкових класів в історико-педагогічній ретроспективі не вивчалася.

Мета та завдання статті – проаналізувати підходи до ілюстрування шкільних підручників другої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні явища, що стосуються зазначеної проблеми, в усі часи та епохи привертали увагу науковців. Уперше доцільність впровадження позатекстового компонента у структуру підручника обґрунтував у ХVІІ ст. відомий чеський педагог Я. А. Коменський. Його книга «Видимий світ у малюнках» (1658 р.) стала своєрідним еталоном, взірцем реалізації принципу наочності в навчальних виданнях багатьох країн світу до початку ХІХ століття. А самого вченого вважають основоположником теорії навчальної книги, оскільки він сформулював низку важливих положень щодо підготовки, оформлення та використання підручника у навчальному процесі. Так, у процесі ознайомлення учнів з новими словами під час навчання мови вчений пропонував демонструвати речі, які вони позначають, і навпаки – навчати виражати словами те, що зображено на малюнку [29]. Таким чином, він пропонував, щоб вивчення слів було нерозривно пов'язане з їх розумінням і базувалося на спостереженні наочних зображень.

У ХVІІ–ХVІІІ ст. окремі висловлювання щодо ілюстративного матеріалу можна було спостерігати в передмовях до багатьох підручників, але наукові розробки проблеми ілюстрування навчальної літератури все ще були відсутні.

У першій половині ХІХ ст. більшість шкільних підручників видавалася без ілюстрацій (у зв'язку із вербальним методом навчання у школах та проблемами розвитку поліграфічної справи). Така ситуація не могла не привернути увагу дослідників. Тому вже у другій половині ХІХ ст. з'являються теоретичні розвідки, присвячені ілюструванню шкільних підручників, В. Белінського та Н. Добролюбова, у яких було обґрунтовано деякі вимоги до наочних зображень у навчальній книзі: реалістичність малюнків, якісне художнє виконання, взаємозв'язок з текстом, використання кольорових ілюстрацій та їх якісний друк. Н. Добролюбов акцентував увагу на підборі зображень відповідно до вікових особливостей учнів та на значенні кольору у створенні ілюстрацій [15].

У 60-х роках ХІХ ст. науковці та педагоги почали приділяти більшу увагу використанню наочності в навчанні. Значний внесок у розробку цієї проблеми зробив відомий вітчизняний педагог К. Ушинський, який реалізував власні погляди на навчання та роль наочності в цьому процесі у знаменитих книгах «Дитячий світ» (1861 р.) та «Рідне слово» (1864 р.). Учений вважав, що навчання необхідно організовувати таким чином, щоб воно базувалося саме на реальних об'єктах сприйняття. У книгах К. Ушинського помітні продуманий підбір малюнків, націлений на розвиток мислення дітей; реалістичність зображень, їх органічний зв'язок з текстом; різноманітність видів ілюстрацій та якісне технічне виконання [29]. Також учений розробив систему методичних вказівок щодо організації роботи з ілюстраціями в навчальних книгах.

Суттєво збагатили наукові підходи до ілюстрування шкільної навчальної літератури послідовники К. Ушинського – Н. Бунаков, В. Водовозов, Т. Лубенець, С. Русова, Д. Тихомиров та інші. У підручниках, створених цими педагогами, ілюстративний матеріал займав важливе місце. Зокрема, С. Русова вважала, що

наочні зображення розширюють кругозір, формують естетичні почуття, вчать бачити прекрасне. Проте автори не завжди продумано підходили до використання різних видів ілюстративного матеріалу, оскільки в цих підручниках було мало зображень, розроблених з навчальною метою.

У перші десятиліття XX ст. проблема оформлення масових навчальних видань частково відобразилась у працях невеликої кількості науковців – П. Дульського, Е. Мексіна («Иллюстрация в детской книге», 1925 р.), Б. Бутніка-Сіверського («Принципи ілюстрування дитячої книги», 1929 р.), Г. Брилова («Иллюстрация в книге, журнале и газете», 1931 р.) та інших.

Переломним етапом у розвитку проблеми ілюстрування шкільної навчальної літератури стало рішення ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової і середньої школи» (12 лютого 1933 р.) [30], у якому йшлося про припинення виготовлення «робочих книг», «розсипних підручників» і запровадження єдиних стабільних навчальних книг. У цьому документі особлива увага приділялась ілюстративному матеріалу як невід'ємному елементу структури підручника.

Однією з перших праць, спеціально присвячених проблемі ілюстрування навчальних книг, стала робота К. Кузьмінського «Ілюстрування навчальної книги» (1934 р.), у якій велика увага приділяється використанню різних видів ілюстрацій, введенню у підручник портретів, діаграм і навіть карикатур. А в книгах з історії автор запропонував розмішувати не лише документальні ілюстрації, а й репродукції історичних картин відомих художників і малюнки, виконані художником під керівництвом історика.

Окремі прийоми роботи з ілюстраціями та специфіку використання в підручнику окремих їх видів у цей період вивчали Н. Андрєєвська, В. Бернадський, І. Гітис, М. Зінов'єв.

У праці Б. Кісіна «Графическое оформление книги» (1946 р.) обґрунтовано основні принципи ілюстрування книги, що ґрунтуються на техніці виконання, а також на образотворчих можливостях: підпорядкування всіх зображень загальному плану оформлення, зумовленому змістом видання; відповідність характеру малюнків рівню та потребам конкретних груп читачів. Найважливішими вимогами до всієї системи ілюстрацій у виданні вчений визначив високу якість художнього виконання та відповідність змісту книги [20].

Різні аспекти проблеми ілюстрування шкільних підручників та значення наочності у процесі навчання розглядалися у 40–50-х рр. XX ст. такими вченими, як Н. Бабишева, А. Великороднова, Н. Волков, В. Єзінєєва, Н. Животовська, Б. Толь, А. Яковлічева, А. Ярмухамедова, А. Ясько та інші.

Одним із перших теоретиків структури шкільного підручника був Є. Перовський (середина 50-х рр. XX ст.). Дослідник сформулював основний принцип ілюстрування навчальної книги: ілюстрація повинна застосовуватися або в найважчому для розуміння місці підручника, або там, де вона має велике освітнє чи виховне значення [28, с. 81]. Учений визначив загальні вимоги до всіх видів ілюстрацій відповідно до їх ролі в підручнику на основі двох взаємопов'язаних елементів – змісту та форми. У змісті учений відзначив властивість ілюстрації сприяти пізнанню учнями описаних в тексті явищ і одночасно посилювати виховну дію тексту. Форма ілюстрації, на думку Є. Перовського, повинна виявлятися у зрозумілості й виразності малюнка [28, с. 80].

Важливе значення у дослідженнях, присвячених підручникомознавству, має стаття Н. Менчинської «Психологические требования к учебнику» (1955 р.), у якій розглядаються питання ролі ілюстративного матеріалу у зв'язку із процесом засвоєння учнями знань, та наголошено на значущості включення у навчальне видання зображень до кожного поняття.

Зі зміцненням поліграфічної бази в країні та підвищенням якості паперу значно покращилось і технічне виконання ілюстрацій, збільшилась їх кількість у шкільних підручниках. Наприкінці 50-х рр. XX ст. проблеми ілюстрування книги вже розглядалися у дослідженнях багатьох науковців (А. Зільберштейн, О. Подобєдова, А. Чегодаєв та ін.). У низці досліджень було зроблено спробу встановити класифікацію різних видів ілюстрацій за характером їх зв'язку з текстом, способами відображення в них дійсності, функціями тощо. У роботах учених розкриваються дидактичні можливості різних видів ілюстрацій і подаються рекомендації авторам підручників щодо раціонального використання цих видів. Проте на якості навчальної літератури все ще позначалася відсутність комплексного теоретично обґрунтованого підходу до її ілюстрування.

Особливої уваги заслуговує праця «Основы оформления советской книги» (1956 р.) за редакцією А. Сідорова і В. Істріна [26], авторами якої було визначено дві групи наочних зображень з урахуванням відображення в них змісту тексту, цілей малюнка та способу пізнання зображуваного.

Першу групу ілюстрацій складають зображення предметів, явищ і понять, вивчення і пізнання яких має науковий характер (наукові). Друга група охоплює малюнки, створені за допомогою образотворчих засобів (оригінальні, творчі, художні) [26]. Дослідники розглядають усі різновиди таких ілюстрацій, а також акцентують увагу на особливостях їх включення у структуру шкільного підручника.

У 1959 р. Верховною Радою УРСР було прийнято Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР [16], що зумовило створення нових підручників для загальноосвітньої школи. Особливо гостро постало питання про цілісність та стильову єдність усіх елементів оформлення книги. До створення підручників для загальноосвітньої школи запрошувалися кваліфіковані науково-педагогічні діячі, активізувалася дослідницька робота щодо психолого-педагогічного обґрунтування різних аспектів проблеми шкільного підручника, у тому числі і його ілюстрування.

У зазначений період з'являються наукові дослідження як окремих аспектів ілюстрування навчальної літератури, так і комплексних підходів до укладання та оформлення підручників з певних навчальних дисциплін. Так, у кандидатській дисертації А. Попкова, присвяченій Дидактичним основам ілюстрування підручників середньої загальноосвітньої політехнічної школи (1959 р.), було розглянуто низку важливих питань щодо ілюстрування навчальної літератури: взаємозв'язок ілюстрацій з текстом; види наочних зображень та дидактичні вимоги до них. Зазначимо, що учений побудував своє дослідження на матеріалі чинних у той час підручників з історії та географії для учнів середньої школи [29].

Аналіз психолого-педагогічної та книгознавчої літератури свідчить про розширення проблематики щодо оформлення та ілюстрування навчальних видань у **1960–70-х роках**.

У перші роки 60-х вийшла фундаментальна праця В. Пахомова «Книжное искусство» (1961 р., 1962 р.) [27], у якій автор приділив багато уваги значенню ілюстрацій

у навчальній літературі, а також зазначив важливою умовою оформлення підручників дотримання педагогічних вимог до ілюстрування. У другому томі праці В. Пахомова розглянуто різновиди ілюстрацій науково-пізнавального та художнього типів.

У 1966 р. ЦК КП України і Рада Міністрів УРСР оприлюднили постанову «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР» (8 грудня 1966 р.), яка констатувала запровадження загального обов'язкового 8-річного навчання, а також потребу приведення змісту освіти у відповідність до вимог розвитку науки, техніки і культури. Серед багатьох завдань у зазначеній постанові йшлося і про покращення якості шкільних підручників.

Важливою вимогою до ілюстративного матеріалу підручників висувалась необхідність реалізації ідейно-художнього принципу. Свідченням цього є стаття Н. О. Гончарової «Основные проблемы оформления советского школьного учебника» (1969 р.). Дослідниця розглядає оформлення підручника з позицій конструювання і ілюстрування книги як такої, що визначає цілісний, науковий підхід до проблеми [10].

Наступним етапом у спробах теоретичного обґрунтування проблеми ілюстрування навчальної книги стало дослідження групи науковців Московського поліграфічного інституту під керівництвом В. Ляхова на тему «Пути улучшения художественного конструирования и оформления учебников для средней школы». Автори дослідження розглядали два важливих аспекти художньо-технічного оформлення та ілюстрування шкільних підручників – методико-теоретичні основи типології художньо-технічного комплексу підручників для середньої школи і функціональність наочності у навчальній книзі (за [34, с. 160]).

Аналіз цього дослідження свідчить про наявність у ньому низки неточностей. Зокрема, помилковим вважаємо обмеження функцій ілюстративного матеріалу у структурі підручника полегшенням читання і засвоєння тексту. З точки зору сучасної дидактики спірним є зауваження щодо незначних розумових здібностей дітей молодшого шкільного віку; зведення до мінімального рівня ролі наочних зображень у структурі підручників для старших класів.

У кінці 1960-х рр. досліджуваного періоду публікувалися спеціальні видання, у яких розглядалися різні аспекти процесу підручникотворення. Так, у Москві в 1969 р. при видавництві «Просвещение» було створено робочу групу з проблем шкільного підручника, яку очолив В. Бейлінсон. Під її керівництвом розпочато випуск щорічника «Проблемы школьного учебника». Перший номер збірника вийшов у березні 1974 р., а всього було підготовлено 20 випусків.

На сторінках збірника було опубліковано низку статей, присвячених проблемам ілюстрування навчальних видань: К. Зайцева «Роль карты в учебнике географии» (1975 р.), Б. Карлаваріс «Художественный вкус детей и иллюстрации в учебниках» (1975 р.), І. Ривчін «Проблемы типологии иллюстративного материала» (1975 р.), Н. Гончарова «О научных основах иллюстрирования учебников» (1978 р.), А. Киверляг «К пониманию учащимися иллюстраций учебников естественно-математического цикла» (1978 р.), А. Попков «Из истории иллюстрирования школьных учебников» (1978 р.), Б. Карлаваріс «Иллюстрации в школьных учебниках как средство воспитания учащихся» (1979 р.). Окремі аспекти проблеми розглянуто в публікаціях В. Цетлін, М. Шахмаєва.

Важливе значення мають праці дослідників книжкової справи і друкарства в Україні (Я. Запаско, О. Овдієнко), у яких було визначено основні елементи

оформлення книги з точки зору їх мистецької цінності: заставки, буквиці, кінцівки, орнаментальні та сюжетні планки тощо.

Новим етапом у розвитку теорії шкільного підручника стали дослідження **кінця 1970–80-х рр.**, що були пов'язані із розробленням навчально-методичних комплексів та впровадженням ідей особистісно орієнтованого навчання. Я. Кодлюк зазначає, що для цього періоду підручникотворення були характерні тенденції позитивної мотивації навчальної діяльності, усунення перевантаження навчальним матеріалом, стимулювання творчої діяльності, а також посилення процесуальної спрямованості навчання засобами підручника [22, с. 64].

З'являються перші дослідження доступності та читабельності навчальної книги та якості її поліграфічного оформлення (Л. Михайлова), на основі яких було розроблено і затверджено Міністерством охорони здоров'я України «Державні санітарні правила і норми. Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» [12], дотримання яких є обов'язковим і стосується тексту, друку, розміру шрифту, ілюстративності, підбору зображень з урахуванням віку дітей.

У 1976 р. у Науково-дослідному інституті педагогіки України було створено лабораторію з проблем навчання і виховання дітей шестирічного віку на чолі з Н. Скрипченко. Співробітники лабораторії (М. Богданович, М. Вашуленко, О. Савченко, Н. Скрипченко та ін.) створили низку підручників і навчально-методичних посібників для вчителів та вихователів, які працювали з шестирічними дітьми. Створені цими вченими книги містять спеціально розроблені художниками ілюстрації різних типів, проте нерідко одні і ті ж малюнки повторюються на сторінках одного підручника або у його перевиданнях (за [5, с. 296]).

У 1980-х рр. вийшли у світ фундаментальні монографії, присвячені проблемам шкільного підручника (В. Бейлінсон, В. Безпалько, Д. Зуєв, В. Ривчін), у яких предметом дослідження стали його структура, види, функції, методи аналізу й оцінювання тощо, а також аспектно були намічені шляхи раціонального використання ілюстративного матеріалу у змісті книги. Зокрема, Д. Зуєв обґрунтував поділ наочних зображень за жанром як історично зумовлену специфікою змісту книги художньо-пізнавальну форму навчальної ілюстрації, в якій найбільш повно проявляється її домінуюча функція. Таким чином, дослідником встановлено дванадцять жанрів ілюстративного матеріалу: предметні, художньо-образні, документальні, технічні ілюстрації, карти, діаграми, схеми, плани, креслення, інструктивно-методичні ілюстрації, графіки, символічні (декоративні) ілюстрації [17, с. 177].

У праці В. Ривчіна «О художественном конструировании учебника» (1980 р.) було обґрунтовано класифікацію ілюстративного матеріалу залежно від виду його зв'язку з текстом, за якістю відображення об'єкта, а також принципи роботи над процесом ілюстрування підручника [32].

Незважаючи на те, що праця І. Баренбаума «История книги» (1984 р.) присвячена художньому оформленню рукописних книг, у контексті нашого дослідження важливими є положення щодо використання у структурі книги прикрашальних елементів (заставок, кінцівок, ініціалів, прикрас на полях), які згодом еволюціонували, ставши функціональними елементами оформлення сучасної книги [1].

Розвиток книжкової графіки та її зв'язок з мистецтвом створення книги відображено у праці Ю. Герчук «Художественная структура книги» (1984 р.). Також

дослідник приділив значну увагу таким важливим аспектам як зв'язок ілюстрації з текстом, емоційності зображення, єдності ілюстрацій і оформлення [8].

Згодом виникла необхідність об'єднати в єдину систему накопичені фрагментарні педагогічні, психологічні, соціологічні, книгознавчі та інші дослідження в галузі підручникотворення. Спробу узагальнення та систематизації передового досвіду і результатів наукових пошуків з питань навчальної літератури було зроблено у праці В. Бейлінсона «Арсенал образования» (1986 р.), де автор узагальнив найважливіші дослідження, які стосувалися навчального книговидавання: історія навчальної книги, її еволюційний розвиток; зміст навчальної літератури і її класифікація; функціональність підручника; види і типи навчальних видань; підручник як єдина система знань; принципи відбору навчального матеріалу; структура підручника. Ілюстративний матеріал розглядається як один із рівноправних компонентів структури підручника; обґрунтовується його роль у навчальній книзі, класифікація, функції. Дослідник зацентрував увагу на важливості словесного супроводу і підписів до ілюстрацій, а також на особливості формування комплексу ілюстрацій [3].

Обґрунтування функцій ілюстрацій та вимог до наочних зображень у структурі підручника на цьому етапі розвитку підручникотворення здійснено у фундаментальному дослідженні «Функции художественно графического оформления учебника» за редакцією Г. Донського (1986 р.) [34]. Наведено перелік найважливіших в аспекті нашого дослідження статей: М. Богічевич «Наглядные графические учебные пособия», С. Васіч «Тесты по определению качества иллюстраций», Б. Карлаваріс «Педагогическая ценность иллюстраций в учебниках», Т. Проданович «Дидактические основы использования иллюстраций в современных учебниках».

Положення про активізацію книги за допомогою кольору вдало, на наш погляд, обґрунтовано також у праці Ф. Юрьєва «Цвет в искусстве книги» (1987 р.) [37]. Автор акцентує увагу на рецепторних можливостях людського ока до сприйняття кольору, інформаційному значенні кольорових позначень, а також пізнавальних особливостях кольору як художнього засобу в мистецтві оформлення книги.

Наприкінці 1980-х рр. педагогічні аспекти ілюстрування навчальної літератури розглядалися у працях В. Безпалька «Теория учебника: Дидактический аспект» (1988 р.) [2], Н. Добролюбова «Эстетика. Литература. Критика» (1988 р.) [15].

Прийняття «Декларації про державний суверенітет України» Верховною Радою України (16 липня 1990 р.) сприяло національному відродженню державності, культури та освіти [14]. Після її ухвалення в укладанні та оформленні підручників значна увага приділялася відображенню національних особливостей життя і побуту українців (за [5, с. 327]). Формувалися сприятливі умови для покращення ілюстрування шкільних підручників, та це були лише перші кроки у дослідженні зазначеної проблеми, і вони не завжди реалізувалися на практиці. Часто автори підручників недооцінювали і не використовували всіх можливостей ілюстрації, тому процес їх відбору не був науково обґрунтованим. Іноді розробники навчальної літератури надавали перевагу якомусь одному виду зображень, що різко знижувало якість підручника і його дидактичні можливості. Не завжди враховувалися вікові особливості дітей, для яких укладалася книга. В ілюстративному матеріалі низки підручників відсутній зв'язок між ілюстраціями.

У період 1991–2001 рр. у вітчизняних педагогічних журналах («Рідна школа», «Шлях освіти», «Початкова школа» та ін.) активно обговорювалися такі питання:

історія розвитку української книги (С. Сірополко, М. Тимошик); ілюстративний матеріал підручника як складова його структури (В. Горпинюк); поліграфічне та художнє оформлення шкільних підручників (В. Горпинюк, І. Козак, Г. Толпекіна); аналіз ілюстративного матеріалу шкільних підручників (Ф.-М. Жерар, К. Роеж'єр) тощо.

Висновки. Аналіз наукових видань свідчить про те, що впродовж усього досліджуваного періоду ученими розглядалися різні аспекти ілюстрування шкільних підручників: обґрунтування ролі ілюстрації у навчальній книзі; класифікація наочних зображень за різними ознаками; визначення вимог до створення та використання ілюстрацій; визнання ілюстративного матеріалу рівноправним компонентом структури підручника тощо.

Перспективи розвитку підручникотворення в Україні публікуються на сторінках збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника». Так, про необхідність дослідження та удосконалення ілюстрування навчальних видань для початкової ланки освіти свідчить низка статей: М. Арцишевська «“Чуттєвий світ в малюнках” Яна Амоса Коменського (до 420-річчя від дня народження)» (2012 р.), П. Мороз «Використання карикатур в шкільному підручнику з історії (методика роботи в умовах дослідницького навчання)» (2013 р.), Я. Кодлюк «Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи» (2014 р.), О. Красовський «Педагогічний дизайн електронного підручника та принципи його реалізації» (2014 р.), В. Кришмарел «До питання про ілюстрації в шкільних підручниках: особливості предметів духовно-морального спрямування» (2014 р.).

Список використаних джерел

1. Баренбаум И. Е. История книги: учебник для студентов библиотечных факультетов институтов культуры и педагогических вузов / И. Е. Баренбаум. – 2-е изд., перераб. – М. : Книга, 1984. – 245 с.
2. Безпалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Безпалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования / В. Г. Бейлинсон. – М. : Книга, 1986. – 288 с.
4. Белинский В. Г. О детской литературе. Государственное издательство Детской Литературы Министерства Просвещения РСФСР / Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов. – М., 1954.
5. Березівська Л. Д. реформування освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
6. Брылов Г. А. Иллюстрация в книге журнале и газете / Г. А. Брылов. – Москва–Ленинград : ОГИЗ – ИЗОГИЗ, 1931. – 87 с.
7. Бутнік-Сіверський Б. Принципи ілюстрування дитячої книжки / Б. Бутнік-Сіверський. – К. : Культура, 1929. – 67 с.
8. Герчук Ю. Я. История графики и искусства книги : учеб. пособ. / Ю. Я. Герчук. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 320 с.
9. Гончарова Н. А. О научных основах иллюстрирования учебников / Н. А. Гончарова // Проблемы школьного ученика. – М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 165–184.
10. Горпинюк В. П. Ілюстративний матеріал як складова його структури / В. П. Горпинюк // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 54–62.
11. Граник Г. Г. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.

12. Державні санітарні правила і норми. Гігієнічні вимоги до до друкованої продукції для дітей // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 183–195.
13. Жерар Ф.-М. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Ф.-М Жерар, К. Роеж'єр ; пер. з франц. М. Марченко. – К. : КІС, 2001. – 352 с.
14. Декларація про державний суверенітет України (16.07.1990) // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – К., 1990. – № 31. – С. 429.
15. Добролюбов Н. А. Эстетика. Литература. Критика : сб. статей и материалов / Н. А. Добролюбов. – Л. : Наука, 1988. – 198 с.
16. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в украинской ССР. – К. : Рад. школа, 1959. – 26 с.
17. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1989. – 239 с.
18. Карлаварис Б. Иллюстрации в школьных учебниках как средство воспитания учащихся / Б. Карлаварис // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 208–218.
19. Карлаварис Б. Педагогическая ценность иллюстрации в учебниках / Б. Карлаварис // Функции художественно-графического оформления учебников: пер. с серб.-хорв. / под. ред. Г. М. Донского. – М. : Просвещение, 1986. – С. 69–77.
20. Кисин Б. М. Графическое оформление книги / Б. М. Кисин. – ГИЗЛЕГПРОМ, 1946. – С. 283–343.
21. Кыверляг А. А. К пониманию учащимся иллюстраций учебников естественно-математического цикла / А. А. Кыверляг // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 185–196.
22. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
23. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни / пер. с латин. Ю. Н. Дрейзина ; под ред. А. А. Красновского. – 2-е изд. – М. : Гос. учеб.-пед. изд. мин. Просвещения РСФСР, 1957. – 352 с.
24. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам / Я. А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
25. Михайлова Л. В. Гигиеническая оценка внешнего оформления учебников и учебных книг для I–X классов средней школы / Л. В. Михайлова. – М. : Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 171–191.
26. Основы оформления советской книги / под ред. А. А. Сидорова и В. И. Истрина. – М. : Искусство, 1956. – 502 с.
27. Пахомов В. В. Книжное искусство. Кн. первая: Замысел оформления / В. В. Пахомов. – М. : Искусство, 1961. – 424 с.
28. Перовский Е. И. Методическое построение и язык учебника для средней школы / Е. И. Перовский. – М. : Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 93.
29. Попков А. В. Дидактические основы иллюстрирования учебников средней общеобразовательной политехнической школы (на мат. учебн. истор. и географ. для V – VII классов сред. школы) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Попков. – Х., 1959. – 376 с.
30. Постанови партії та уряду про школу. – К. – Харків : Рад. шк., 1947. – 152 с.
31. Проданович Т. Дидактические основы использования иллюстраций в современных

- учебниках / Т. Проданович // Функции художественно-графического оформления учебников : пер. с серб.-хорв. / под. ред. Г. М. Донского. – М. : Просвещение, 1986. – С. 45–50.
32. Рывчин В. И. О художественном конструировании учебников / В. И. Рывчин. – М. : Книга, 1980. – 127 с.
 33. Франсуа-Мари-Жерар, Ксав'є Роеж'єр Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / пер. з фр. М. Марченко. – К. : К.І.С., 2001. – 352 с.
 34. Функции художественно-графического оформления учебников: Современ. учеб. кн.: пер. с серб.-хорв. / под ред. Г. М. Донского. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
 35. Цейтлин В. С. О структуре учебника / В. С. Цейтлин // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1982. – Вып. 13. – С. 22–34.
 36. Чегодаев А. Д. Страницы истории советской живописи и советской графики / А. Д. Чегодаев. – М. : Изд. Советский художник, 1984. – 486 с.
 37. Юрьев Ф. Цвет в искусстве книги / Ф. Юрьев. – К. : Вища школа, 1987. – 248 с.

References

1. Barenbaum I. E. Istorija knigi : uchebnik dlja studentov biblioteknyh fakul'tetov institutov kul'tury i pedagogicheskikh vuzov / I. E. Barenbaum. – 2-e izd., pererab. – M. : Kniga, 1984. – 245 s.
2. Bezpal'ko V. P. Teorija uchebnika: didakticheskij aspekt / V. P. Bezpal'ko. – M. : Pedagogika, 1988. – 160 s.
3. Bejlinson V. G. Arsenal obrazovanija / V. G. Bejlinson. – M. : Kniga, 1986. – 288 s.
4. Belinskij V. G. O detskoj literature. Gosudarstvennoe izdatel'stvo Detskoj Literatury Ministerstva Prosveshhenija RSFSR / N. G. Chernyshevskij, N. A. Dobroljubov. – M., 1954.
5. Berezivsjka L. D. reformuvannja osvity v Ukraini u KhKh stolitti : monoghrafija / L. D. Berezivsjka. – K. : Boghdanova A. M., 2008. – 406 s.
6. Brylov G. A. Illjustracija v knige zhurnale i gazete / G. A. Brylov. – Moskva–Leningrad : OGIZ – IZOGIZ, 1931. – 87 s.
7. Butnik-Siversjkyj B. Pryncypy iljustruvannja dytjachoji knyzhky / B. Butnik-Siversjkyj. – K. : Kuljtura, 1929. – 67 s.
8. Gerchuk Ju. Ja. Istorija grafiki i iskusstva knigi : ucheb. posob. / Ju. Ja. Gerchuk. – M. : Aspekt Press, 2000. – 320 s.
9. Goncharova N. A. O nauchnyh osnovah illjustrirovanija uchebnikov / N. A. Goncharova // Problemy shkol'nogo učenika. – M. : Prosveshhenie, 1978. – Vyp. 6. – S. 165–184.
10. Ghorpynjuk V. P. Iljustratyvnyj material jak skladova jogho struktury / V. P. Ghorpynjuk // Pedagoghika i psykholohija. – 1995. – № 1. – S. 54–62.
11. Granik G. G. Kogda kniga uchit / G. G. Granik, S. M. Bondarenko, L. A. Koncevaja. – M. : Pedagogika, 1988. – 192 s.
12. Derzhavni sanitarni pravyla i normy. Ghighijenichni vymoghy do do drukovanoji produkciji dlja ditej // Pidruchnyk KhKhI stolittja. – 2003. – № 1–4. – S. 183–195.
13. Zherar F.-M. Jak rozrobljaty ta ocinjuvaty shkiljni pidruchnyky / F.-M. Zherar, K. Roezh'jer ; per. z franc. M. Marchenko. – K. : KIS, 2001. – 352 s.
14. Deklaracija pro derzhavnyj suverenitet Ukrainy (16.07.1990) // Vidomosti Verkhovnoji Rady URSR (VVR). – K., 1990. – № 31. – S. 429.
15. Dobroljubov N. A. Jestetika. Literatura. Kritika : sb. statej i materialov / N. A. Dobroljubov. –

- L. : Nauka, 1988. – 198 s.
16. Zakon ob ukreplenii svyazi shkoly s zhizn'ju i o dal'nejshem razvitii sistemy narodnogo obrazovaniya v ukrainской SSR. – K. : Rad. shkola, 1959. – 26 s.
 17. Zuev D. D. Shkol'nyj uchebnik / D. D. Zuev. – M. : Pedagogika, 1989. – 239 s.
 18. Karlavaris B. Illjustracii v shkol'nyh uchebnikah kak sredstvo vospitaniya uchashhihsja / B. Karlavaris // Problemy shkol'nogo uchebnika. – M. : Prosveshhenie, 1979. – Vyp. 7. – S. 208–218.
 19. Karlavaris B. Pedagogicheskaja cennost' illjustracii v uchebnikah / B. Karlavaris // Funkcii hudozhestvenno-graficheskogo оформlenija uchebnikov : per. s serb.-horv. / pod. red. G. M. Donskogo. – M. : Prosveshhenie, 1986. – S. 69–77.
 20. Kisin B. M. Graficheskoe оформlenie knigi / B. M. Kisin. – GIZLEGPROM, 1946. – S. 283–343.
 21. Kyverljag A. A. K ponimaniyu uchashhihsja illjustracij uchebnikov estestvenno-matematicheskogo cikla / A. A. Kyverljag // Problemy shkol'nogo uchebnika. – M. : Prosveshhenie, 1978. – Vyp. 6. – S. 185–196.
 22. Kodljuk Ja. P. Teorija i praktyka pidruchnykotvorennja v pochatkovij osviti : pidruch. dlja maghistrantiv ta stud. ped. f-tiv / Ja. P. Kodljuk. – K. : Informacijno-analitychna aghencija «Nash chas», 2006. – 368 s.
 23. Komenskij Ja. A. Mir chuvstvennyh veshhej v kartinkah ili izobrazhenie i naimenovanie vseh vazhnejshih predmetov v mire i dejstvij v zhizni / per. s latin. Ju. N. Drejzina ; pod red. A. A. Krasnovskogo. – 2-e izd. – M. : Gos. ucheb.-ped. izd. min. Prosveshhenija RSFSR, 1957. – 352 s.
 24. Mikk Ja. A. Optimizacija slozhnosti uchebnogo teksta: V pomoshh' avtoram i redaktoram / Ja. A. Mikk. – M. : Prosveshhenie, 1981. – 119 s.
 25. Mihajlova L. V. Gigienicheskaja ocenka vneshnego оформlenija uchebnikov i uchebnyh knig dlja I–X klassov srednej shkoly / L. V. Mihajlova. – M. : Izvestija APN RSFSR, 1955. – Vyp. 63. – S. 171–191.
 26. Osnovy оформlenija soverskoj knigi / pod red. A. A. Sidorova i V. I. Istrina. – M. : Iskusstvo, 1956. – 502 s.
 27. Pahomov V. V. Knizhnoe iskusstvo. Kn. pervaja: Zamysel оформlenija / V. V. Pahomov. – M. : Iskusstvo, 1961. – 424 s.
 28. Perovskij E. I. Metodicheskoe postroenie i jazyk uchebnika dlja srednej shkoly / E. I. Perovskij. – M. : Izvestija APN RSFSR, 1955. – Vyp. 63. – S. 93.
 29. Popkov A. V. Didakticheskie osnovy illjustrirovaniya uchebnikov srednej obshheobrazovatel'noj politehnicheskoy shkoly (na mat. uchebn. istor. i geograf. dlja V–VII klassov sred. shkoly) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / A. V. Popkov. – H., 1959. – 376 s.
 30. Postanovy partiji ta urjadu pro shkolu. – K. – Kharkiv : Rad. shk., 1947. – 152 s.
 31. Prodanovich T. Didakticheskie osnovy ispol'zovaniya illjustracij v sovremennyh uchebnikah / T. Prodanovich // Funkcii hudozhestvenno-graficheskogo оформlenija uchebnikov : per. s serb.-horv. / pod. red. G. M. Donskogo. – M. : Prosveshhenie, 1986. – S. 45–50.
 32. Ryvchin V. I. O hudozhestvennom konstruirovanii uchebnikov / V. I. Ryvchin. – M. : Kniga, 1980. – 127 s.
 33. Fransua-Mari-Zherar, Ksav'je Roezh'jer Jak rozrobljaty ta ocinjuvaty shkiljni pidruchnyky / per. z fr. M. Marchenko. – K. : K.I.S., 2001. – 352 s.

34. Funkcii hudozhestvenno-graficheskogo oformlenija uchebnikov: Sovrem. ucheb. kn.: per. s serb.-horv. / pod red. G. M. Donskogo. – M. : Prosveshhenie, 1986. – 128 s.
35. Cejtlin V. S. O strukture uchebnika / V. S. Cejtlin // Problemy shkol'nogo uchebnika. – M. : Prosveshhenie, 1982. – Vyp. 13. – S. 22–34.
36. Chegodaev A. D. Stranicy istorii sovetskoy zhivopisi i sovetskoy grafiki / A. D. Chegodaev. – M. : Izd. Sovetskij hudozhnik, 1984. – 486 s.
37. Jur'ev F. Cvet v iskusstve knigi / F. Jur'ev. – K. : Vishha shkola, 1987. – 248 s.

Погонец И. В.

ИЛЛЮСТРИРОВАНИЕ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА

В статье проанализировано состояние изученности исторической, педагогической и книговедческой литературы, которая касается проблемы иллюстрирования школьных учебников во второй половине XX века. Проанализированы труды отечественных и зарубежных авторов, а также законодательные документы, регламентирующие развитие образования в Украине в исследуемый период.

Ключевые слова: историография, школьный учебник, иллюстративный материал учебной книги.

Pohonets I.

ILLUSTRATING OF SCHOOL TEXTBOOKS: HISTORICO-PEDAGOGICAL RETROSPECTIVE VIEW

The state of study of historical, pedagogical and book-learning literature which is connected with the illustrating aspect of school textbooks in the second half of the XX century is analysed in the article. Works of domestic and foreign authors, legislative documents which regulated the development of education in Ukraine in a probed period, are analysed. A division into periods of the outlined problem research is made. The second half of the XX century was marked by the greatest activity of scientists in the research of school textbook problems among which a lot of questions concerning its illustrating were considered: substantiation of illustration role in a textbook; classification of visual images by different signs; determination of requirements to creation and use of illustrations; acknowledgement of illustrative material as an important component of textbook's structure and others. The retrospektiv analysis of experience of the given problem solving enable us to understand it better, to avoid errors in its solving on the modern stage, to use positive acquisitions of the past in subsequent practice of making textbooks.

Keywords: historiography, school textbook, illustrative material of a textbook.

**Ярова Олена Борисівна —**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету. Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка, історія та сучасні тенденції розвитку європейської початкової освіти.

УДК 373.3:371.214(4)

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕОРІЇ ХХ СТОЛІТТЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються головні напрями психологічної думки у ХХ ст. та їх вплив на розвиток початкової освіти в європейських країнах. Доводиться, що сучасна психологія досліджує процес навчання дитини в контексті соціальних, моральних, когнітивних, поведінкових, мотиваційних теорій, теорій особистості та розвитку, спираючись на положення про стадійний розвиток особистості; актуальність зони найближчого розвитку; види навчання та мотивації; особливості соціалізації на різних вікових етапах; спіральність змісту навчання; формування наукових понять у дітей; важливість урахування соціокультурного контексту.

Ключові слова: європейська початкова освіта; психоаналітичні теорії; біхевіоризм; гуманістична психологія; теорії стадійного розвитку особистості; соціалізація; мотивація навчання.

Постановка проблеми. Початкова освіта ХХ ст. як у Європі, так і в усьому світі значною мірою керується результатами досліджень у галузі дитячої психології та психології особистості. Розуміння етапів розвитку дитини, її індивідуальних особливостей і потреб, процесів формування понять і вибудови стосунків із зовнішнім світом визначає принципи організації навчання, зміст і способи взаємодії учня та вчителя у початковій школі.

Трикутник «психоаналіз – біхевіоризм – гуманістична психологія» презентує головні напрями психологічної думки у ХХ столітті. Найбільш впливовими теоретиками психології раннього дитинства, на думку європейських і американських дослідників (Г. Морган, Д. Бойл, Д. Едвардс, К. Коннер, Дж. Пресланд та ін.), вважаються Ж. П'яже, Л. Виготський, Е. Еріксон, Б. Скіннер, А. Бандура. Проте внесок таких учених, як З. Фройд, Л. Колберг, І. Павлов, А. Маслоу та ін. є безперечно важливим для психології та педагогіки початкової освіти.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Відомості щодо напрямів психологічних досліджень у XX ст. містяться у монографіях і підручниках таких англо-американських істориків психології, як Б. Кінг (Brett King), В. Буді (William Douglas Woody), В. Віні (Wayne Viney), Д. Мосс (Donald Moss), Дж. Балдвін (James Mark Baldwin), Е. Шираєв (Eric Shiraev), Дж. Грінвуд (John D. Greenwood), В. Варданян (Vilen Vardanyan) та інші. Автори надають біографічні довідки, розкривають зміст досліджень, критично оцінюють внесок учених у розвиток сучасної психологічної думки [4; 6; 9; 10; 11].

Формулювання цілей статті та постановка завдань. Мета статті – проаналізувати базові психологічні теорії XX ст. та визначити їх вплив на розвиток початкової освіти в європейських країнах.

Основна частина. У той час, коли в 1913 р. Дж. Б. Вотсон (John Broadus Watson) опублікував лекцію «Психологія з точки зору біхевіориста» (Psychology as the behaviorist views it), американська психологія вже була готова перейти на позиції прагматизму, що означало об'єктивне вичленення впливів середовища для подальшої їх зміни. Дж. Б. Вотсон вважав, що експерименти І. П. Павлова з вироблення умовних рефлексів – це шлях до пізнання того, як живі організми навчаються під впливом середовища. Так само розвивається і дитина: навчаючись, вона або заохочує себе або карає, формуючись таким чином у бажаному напрямку.

Незважаючи на критику опонентів, теоретичні доробки і результати експериментальної роботи Дж. Б. Вотсона ввели як у психологію, так і в педагогіку поняття «научання» та «обумовленості». Пізніше прихильники теорії научання Б. Скіннер та А. Бандура розробили авторські моделі обумовленості.

У той же час набувають розповсюдження і психоаналітичні теорії, серед яких найбільш впливовими вважаються *психосексуальна теорія* З. Фрейда (Sigmund Freud) і *психосоціальна теорія* Е. Еріксона (Erik Erikson).

Для З. Фрейда освіта виконує адаптивну функцію в процесі соціалізації дитини. Вона визначається як дії або вплив дорослого на дитину, сприяння переходу від задоволення до реальності, від бажання як такого до усупільненого бажання, інтегрованого в регульований всесвіт міжособистісних відносин [7].

На відміну від класичного психоаналізу, що вивчає насамперед приховані від свідомості психічні явища, А. Фройд (Anna Freud), одна з перших у дитячій психоаналітичній традиції, поширює основні положення З. Фрейда на сферу свідомості, вивчаючи інстанцію «Я» особистості. Вона розглядає дитячий розвиток як процес поступової соціалізації дитини, який підпорядковується закону переходу від принципу задоволення до принципу реальності [5].

Кожна фаза розвитку дитини, на думку А. Фрейда, є результатом розв'язання конфлікту між внутрішніми інстинктивними потягами і обмежувальними вимогами зовнішнього соціального оточення. А. Фройд вважає, що, враховуючи фази, можна побудувати лінії розвитку для нескінченної кількості сфер дитячого життя. Визнаючись заслугою А. Фрейда, вважається опис нею лінії розвитку годування від дитячої стадії до розумних звичок харчування дорослих; лінії розвитку фізичної самостійності; ставлення до старших тощо.

Великий внесок у розробку психоаналітичного вивчення дитинства також зробили Р. Спітц (René Arpad Spitz), Дж. Боулбі (John Bowlby), М. Ріббл (Margaret Ribble) та інші. Теоретичні ідеї розвивали Е. Гловер (Edward George Glover), Х. Гартман (Heinz Hartman), Д. Рапапорт (David Rapaport).

Праці З. Фрейда з психоаналізу стали підґрунтям теорії особистості американського психоаналітика Е. Еріксона, який, прийнявши структуру особистості З. Фрейда, створив психоаналітичну концепцію про стосунки «Я» і суспільства, вважаючи, що основи людського «Я» криються в соціальній організації суспільства. Е. Еріксон поставив завдання розробити нову *психоісторичну* теорію розвитку особистості з урахуванням конкретного культурного середовища.

Е. Еріксон виділив вісім стадій життєвого шляху особистості, для кожної з яких характерна специфічна задача, що висувається суспільством. Суспільство визначає також зміст розвитку на різних етапах життєвого циклу. Однак рішення задачі, згідно з Е. Еріксоном, залежить і від уже досягнутого рівня психомоторного розвитку індивіда, і від загальної духовної атмосфери суспільства, в якому цей індивід живе.

Психолог Ж. П'яже (Jean William Fritz Piaget), ідеї якого кардинально вплинули на розвиток дошкільної та початкової освіти в усій Європі у XX ст., є засновником женевської школи генетичної психології. Він перевів традиційні питання теорії пізнання в галузь дитячої психології та приступив до їх експериментального розв'язання. Вчений дослідив приховані розумові тенденції, що додають якісну своєрідність дитячому мисленню, і намітив механізми їхнього виникнення і змін. За допомогою клінічного методу Ж. П'яже встановив нові форми в галузі дитячого розвитку, серед яких: егоцентричний характер дитячого мовлення, якісні особливості дитячої логіки, своєрідні за змістом уявлення дитини про світ.

Важливим для розвитку початкової освіти стало розуміння, за Ж. П'яже, соціалізації як процесу адаптації до соціального середовища, який полягає в тому, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною до співпраці з іншими людьми завдяки поділу і координації своєї точки зору і точок зору інших людей. Соціальне життя, як його розуміє Ж. П'яже, починає відігравати прогресивну роль у розвитку розуму досить пізно, лише на тих етапах, коли складаються стосунки кооперації. Лише зі встановленням цих відносин Ж. П'яже пов'язує оволодіння дитиною нормами поведінки й мислення. Такий перелом у розвитку настає приблизно у 7–8 років.

Центральним моментом теорії Ж. П'яже про навчання і мислення є те, що для цих процесів необхідна активність учня: знання не просто передається, але воно має бути сконструйоване самим учнем. Вчений стверджував: для того, щоб пізнати світ, дитині необхідно впливати на об'єкт і саме цей вплив забезпечує пізнання об'єктів: мозок упорядковує дійсність і впливає на неї [4, с. 17].

Підхід Ж. П'яже до навчання називається «підходом готовності», в якому надається значення тому, що діти не можуть вивчити щось нове, поки їх дозрівання не створить їм для цього певні передумови. Здатність вивчити будь-яку пізнавальну структуру завжди пов'язана зі стадією інтелектуального розвитку дитини. Діти, які перебувають на певній стадії розвитку, не можуть бути навчені поняттю з більш високої стадії [2].

Сформульована загальна теоретико-пізнавальна концепція генетичної епістемології Ж. П'яже (сенсомоторна, конкретно-операціональна та формально-операціональна стадії) значно впливала у країнах світу передусім на самі підходи до організації формальної освіти (вік початку, відбір і конструювання навчальних матеріалів, засобів навчання), що побудована за принципом просування учнів з рівня на рівень. У заснованій на ідеях Ж. П'яже навчальній програмі надається велике значення філософії навчання, за якої в центрі уваги перебуває учень і його освітні потреби.

Ж. П'яже визнає взаємозв'язок і взаємовплив інтелектуального та емоційного розвитку дитини і наголошує на ролі вчителя у побудові конструктивних стосунків з учнем і створенні мультиресурсного навчального середовища, мотивуючого активні учнівські дослідження та пошук. Так, у початковій школі розповсюджуються такі прийоми і методи навчання, як читання й обговорення, рольова гра, робота в режимі «учитель – учень», «учень – учень», командна робота тощо [4, с. 30].

Потужний вплив на зарубіжну педагогіку справили праці Л. Виготського, хоча дослідження радянського вченого із світовим ім'ям багато в чому розходяться з теорією Ж. П'яже про когнітивний розвиток дитини. Зокрема, за Л. Виготським, дитина пізнає світ не лише шляхом власного досвіду (рефлексія діяльності), а й отримуючи нові знання від інших (інтерація) та споглядаючи дії інших [11, с. 317].

Для педагога-практика особливу значущість мають уведені Л. Виготським:

- *теорія мовленнєвої діяльності*, в основі якої розуміння взаємозалежності мислення, мови і мовлення;

- *концепція зони найближчого розвитку*, що стимулювала відновлення інтересу до самого процесу навчання – питання про те, як дорослі можуть допомогти дітям розв'язувати завдання і використовувати стратегії, що в конкретний момент перебувають за межами їхніх індивідуальних можливостей;

- *теорія навчання і розвитку*, за якою зазначені процеси мають різні швидкості та характер;

- *учення про формальну дисципліну*, в якому наголошується на впливі вивчення окремих шкільних предметів на загальний інтелектуальний розвиток дитини та важливості сприйняття процесу навчання на всіх його етапах у міждисциплінарній перспективі;

- *теорія формування наукових понять у молодшому шкільному віці*, що визначає роль дорослого/вчителя як провідну у зазначеному процесі.

Під впливом теоретичних розробок Л. Виготського в навчально-виховному процесі початкової школи поширюються принципи особистісно зорієнтованого навчання, впроваджується кооперативне навчання і групова робота, особлива увага приділяється соціокультурному контексту (автентичні навчальні матеріали та завдання) у класі та поза школою (навчальні екскурсії) [4, с. 80–81, 84].

Американський психолог, філософ і педагог Дж. Брунер (Jerome Bruner), високо оцінюючи наукові здобутки Л. Виготського та вважаючи себе його послідовником, розробив *культурологічну концепцію* освіти, основою якої є ідея про те, що культура, формуючи людський розум, сприяє розвитку інтелектуального потенціалу людини. Виходячи за межі проблем навчальних програм, стандартів або тестів, Дж. Брунер розглядає зміст навчання як складову культури, а процес навчання – як підготовку дитини до життя.

Обґрунтований Дж. Брунером принцип структуризації знань, що дозволяє скоротити обсяг навчального матеріалу шляхом виокремлення основних понять, знайшов практичне застосування у побудові курикулуму за принципом «спіралі». Такий курикулум урахує здатність будь-якої дитини до засвоєння основних наукових понять у ранньому віці, до яких школа знову буде повертатися в старших класах на більш високому і складному рівні. На думку вченого, розум досягає свого повного потенціалу через участь у культурі, а не тільки у більш формальних науках і мистецтвах; важливими є самі способи сприйняття та мислення [9, с. 23].

Досліджуючи одну з центральних проблем педагогіки – мотивацію навчання – Дж. Брунер пропонує дидактичну модель «навчання шляхом відкриттів» (discovery learning), за якої вчитель виконує роль фасилітатора пошуків учня. Така навчальна технологія, спрямована на розвиток навичок планування, організації та оцінювання власної навчальної діяльності, успішно використовується в початковій школі [4, с. 53].

Питання мотивації перебуває у центрі уваги досліджень і Б. Скіннера (Burrhus Frederic Skinner). Деталізуючи біхевіористичний підхід, а саме – «закон позитивного ефекту» Е. Торндайка (Edward Lee Thorndike), Б. Скіннер дослідив, що людські звички розвиваються як результат унікального досвіду *оперантного навчання*, тобто люди схильні повторювати ті дії, що призводять до приємних суб'єктивно-позитивних наслідків, і уникають того, що викликало негативні результати.

Теорія Б. Скіннера акцентує не лише на важливості високого рівня позитивного підкріплення в класі, але й на використанні високоструктурованих матеріалів, завдяки яким учні можуть просуватися крок за кроком до поставлених ззовні цілей. Помилкові рішення, як вважає Б. Скіннер, деморалізують учня або знижують його мотивацію, перешкоджаючи прогресу, тому психолог виступає за те, щоб навчальні матеріали, наскільки це можливо, не містили «помилку», були чітко «прописані», викликали прогнозовану реакцію учнів або певну відповідь [9, с. 4].

Наразі теорія Б. Скіннера стала невід'ємною частиною прогресивної шкільної практики. Останнім часом багато з його ідей були використані теоріями розвитку, які наголошують на соціальному, інтерактивному характері навчання і необхідності для учнів «конструювати» знання за допомогою досвіду на відміну від пасивного отримання інформації.

У 1960-х рр. біхевіоризм представив свої концепції з погляду теорії соціального навчання (соціобіхевіоризм). Відомий канадський психолог А. Бандура (Albert Bandura), розвиваючи ідеї американців Н. Міллера (Neal Elgar Miller) і Дж. Долларда (John Dollard), стверджує, що нагорода і покарання недостатні для того, щоб навчити нової поведінки. Формування досвіду дитини відбувається шляхом імітації, наслідування, ідентифікації у процесі спостереження за оточуючими. А. Бандура виокремив два види навчання:

- 1) чисте наслідування, характерне для раннього розвитку дітей;
- 2) вікарне навчання – суб'єкти усвідомлюють і очікують позитивні наслідки дій, які вони наслідують [3, с. 26].

Важливе місце у роботах А. Бандури займають поняття «саморегуляція», «самоконтроль» і «самоефективність». Здатності до саморегуляції відводиться провідна роль у навчанні й організації поведінки особистості.

Біхевіористи вважають, що особистість формується і розвивається впродовж усього життя по мірі соціалізації, виховання, навчання. Проте ранні роки життя людини вони розглядають як найбільш важливі. Основа будь-яких знань, здібностей, у тому числі творчих і духовних, на їхню думку, закладається в дитинстві.

Біогенетичні теорії стверджують, що спадковість і вроджені біологічні процеси мають визначальний вплив на розвиток дітей, а соціокультурні умови лише визначають темп розкриття природжених задатків та здібностей, але не впливають на їх наявність (розвиток є дозріванням відповідно до внутрішнього плану).

Яскравим представником біологічного детермінізму є американський психолог А. Гезелл (Arnold Lucius Gesell). Зробивши висновок про те, що розвиток осо-

бистості генетично визначається «моделями дозрівання», які поетапно змінюються, А. Гезелл виокремив «віхи розвитку» (Gesell Developmental Schedules, 1950), тобто етапи, на яких нормальні діти спроможні виконувати певні завдання. Спрощене розуміння А. Гезеллом розвитку особистості як процесу дозрівання, а не складної системи різних процесів, у тому числі поведінкових, не дає можливості застосувати зазначену теорію у складних сучасних суспільствах.

З іншого боку, біогенетичні теорії суттєво вплинули на практику навчання і виховання. Оскільки соціальний розвиток розглядається в них як природний процес, який підпорядковується своїм внутрішнім закономірностям, то передбачається, що всі пов'язані з ним проблеми рано чи пізно розв'яжуться самі собою, дитина «переросте» труднощі, що виникають на шляху її соціалізації, а завдання дорослих зводиться до надання їй максимуму самостійності [1, с. 61].

Починаючи з 1970-х рр. в американській психології змінюється уявлення про психологічну природу дитини: багато вчених відмовляються від погляду на неї як на об'єкт, що перебуває під впливом сімейних і культурних впливів, і розглядають дитину як істоту активну, «інформаційний організм», що впливає на оточення і сам відчуває його вплив.

Так, окремим блоком у дослідженнях розвитку виступають системні теорії, що дотримуються позиції, згідно з якою розвиток особистості є багатовимірним процесом і може пояснюватися комплексом чинників, параметрів, аргументів тощо.

Відомий американський дитячий психолог У. Бронфенбреннер (Urie Bronfenbrenner) є автором *теорії екологічних систем*. Узявши за основу положення праць А. Бандури та Л. Виготського щодо середовища як основного механізму в розвитку дитини, У. Бронфенбреннер стверджує, що розвиток дитини відбувається під впливом різноманітних систем оточення дитини, а також у результаті взаємозв'язків між системами. Стосунки між дитиною і навколишнім середовищем мають зворотний характер: середовище впливає на дитину, і дитина впливає на середовище. За У. Бронфенбреннером, людина не може розвиватися в ізоляції, а лише в системі взаємин, які включають сім'ю та суспільство [11, с. 5].

Гуманістична психологія, або «третя сила» у психології, як наукова течія виникає в 1950-х рр., протиставляючи себе вже наявним напрямам – біхевіоризму і психоаналізу. З самого початку гуманістична психологія займається вивченням тих здібностей і можливостей людини, до яких не звертається ні позитивізм, ні біхевіоризм, ні психоаналіз, а саме – любов, творчість, «Я-концепція», розвиток і реалізація можливостей особистості тощо. Представниками цієї школи є Ш. Бюлер (Charlotte Bühler), А. Маслоу (Abraham Harold Maslow), Е. Фромм (Erich Fromm) та багатьох інших вчених. До гуманістично орієнтованих педагогічних систем, що реалізують зазначений підхід і є визнаними у світовому освітньому просторі, належать системи С. Френе (Célestin Freinet), П. Петерсона (Peter Peterson), Р. Штайнера (Rudolf Joseph Lenz Steiner), М. Монтессорі (Maria Montessori), особливе місце серед них займає концепція навчання К. Роджерса (Carl Rogers).

Починаючи з 1960-х рр. і до теперішнього часу, ідеї К. Роджерса значно впливають на теорію та практику виховання і навчання. З усіх представників гуманістичної психології він був єдиним, хто розробив власну концепцію навчання, за якої акцентується внутрішній світ дитини, властиві тільки їй прагнення, інтереси і цілі, тобто суб'єктивні умови навчального процесу. В авторській моделі відсутнє зовніш-

не оцінювання, надається свобода, створюються умови для розкриття особистості учня. Фундаментальне поняття теорії К. Роджерса – «Я-концепція» – складається із сприйняття себе і своїх взаємин з іншими людьми, а також із цінностей «Я». Згідно з теорією К. Роджерса, основною рушійною силою функціонування особистості є тенденція до самоактуалізації, тобто потреба людини реалізувати свої природні потенційні можливості [10, с. 41–43].

Висновки. Ранні теорії Е. Л. Торндайка (1912), Дж. Дьюї (1916), В. Джеймса (1950) продемонстрували зв'язок між особливостями дитячого мислення та навчанням і потенціал теоретичних підходів у розв'язанні практичних освітніх завдань. Психологи ХХ ст. досліджують процес навчання дитини в контексті соціальних, моральних, когнітивних, поведінкових, мотиваційних теорій, теорій особистості та розвитку.

Визначальними психологічними ідеями, що вплинули на розвиток європейської початкової освіти в ХХ ст., стали: стадійний розвиток особистості; лінійність розвитку; актуальність зони найближчого розвитку; види навчання; процес соціалізації та його особливості на різних вікових етапах; роль «формальної дисципліни» в навчальному процесі; цілепокладання та результативність навчання; спіральність змісту навчання; формування наукових понять у дітей; мотивація діяльності, зокрема навчальної; принципи особистісно зорієнтованого навчання; врахування соціокультурного контексту.

Список використаних джерел

1. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности : учеб. пособ. для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
2. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы [Електронний ресурс] / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – Режим доступа: <http://www.psylib.org.ua/books/obuhl01/txt05.htm#2>
3. Bandura A. Social cognitive theory / In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol.6. Six theories of child development. – Greenwich, CT : JAI Press, 1989. – 85 p.
4. Gonzalez-DeHass A. R. Theories in Educational Psychology : Concise Guide to Meaning and Practice / Alyssa R. Gonzalez-DeHass, Patricia P. Willems. – Rowman & Littlefield, 2012. – 353 p.
5. Freud A. The Ego and the Mechanisms of Defence / Anna Freud. – Karnac Books, 1992. – 208 p.
6. History of Psychology : Ideas and Context / D. Brett King, William Douglas Woody, Wayne Viney. – Routledge, 2015. – 576 p.
7. Jolibert B. Sigmund Freud (1856–1939) / Bernard Jolibert // *Prospects : the quarterly review of comparative education*. – Paris, UNESCO : International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, 1993. – P. 459–472.
8. Krishnan V. Early Child Development : A Conceptual Model / Vijaya Krishnan. – Edmonton : University of Alberta, 2010. – 17 p.
9. Moore A. Teaching and Learning : Pedagogy, Curriculum and Culture / Alex Moore. – London : Routledge Falmer, 2000. – 209 p.
10. Moss D. Humanistic and Transpersonal Psychology : A Historical and Biographical Sourcebook. – Westport, CT : Greenwood Press, 1999.
11. The Study Of Primary Education : A Source Book – Volume 1 : Perspectives / Colin Conner, Brenda Lofthouse. – Routledge, 2003. – 504 p.

References

1. Belinskaja E. P., Tihomandrickaja O. A. Social'naja psihologija lichnosti : ucheb. posob. dlja vuzov / E. P. Belinskaja, O. A. Tihomandrickaja. – M. : Aspekt Press, 2001. – 301 s.
2. Obuhova L. F. Detskaja psihologija : teorii, fakty, problemy [Elektronnij resurs] / L. F. Obuhova. – M. : Trivola, 1995. – Rezhim dostupa: <http://www.psylib.org.ua/books/obuhl01/txt05.htm#2>
3. Bandura A. Social cognitive theory / In R. Vasta (Ed.), Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development. – Greenwich, CT : JAI Press, 1989. – 85 p.
4. Gonzalez-DeHass A. R. Theories in Educational Psychology : Concise Guide to Meaning and Practice / Alyssa R. Gonzalez-DeHass, Patricia P. Willems. – Rowman & Littlefield, 2012. – 353 p.
5. Freud A. The Ego and the Mechanisms of Defence / Anna Freud. – Karnac Books, 1992. – 208 p.
6. History of Psychology : Ideas and Context / D. Brett King, William Douglas Woody, Wayne Viney. – Routledge, 2015. – 576 p.
7. Jolibert B. Sigmund Freud (1856–1939) / Bernard Jolibert // Prospects : the quarterly review of comparative education. – Paris, UNESCO : International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, 1993. – P. 459–472.
8. Krishnan V. Early Child Development : A Conceptual Model / Vijaya Krishnan. – Edmonton : University of Alberta, 2010. – 17 p.
9. Moore A. Teaching and Learning : Pedagogy, Curriculum and Culture / Alex Moore. – London : Routledge Falmer, 2000. – 209 p.
10. Moss D. Humanistic and Transpersonal Psychology : A Historical and Biographical Sourcebook. – Westport, CT : Greenwood Press, 1999.
11. The Study Of Primary Education : A Source Book – Volume 1 : Perspectives / Colin Conner, Brenda Lofthouse. – Routledge, 2003. – 504 p.

Яровая Е. Б.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ XX ВЕКА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные направления психологической мысли в XX в. и их влияние на развитие начального образования в европейских странах. Доказывается, что современная психология исследует процесс обучения ребенка в контексте социальных, нравственных, когнитивных, поведенческих, мотивационных теорий, теорий личности и развития, опираясь на положения о стадийном развитии личности; актуальности зоны ближайшего развития; виды научения и мотивации; особенности социализации на разных возрастных этапах; спиральность содержания обучения; формирование научных понятий у детей; важность учета социокультурного контекста.

Ключевые слова: европейское начальное образование; психоаналитические теории; бихевиоризм; гуманистическая психология; теории стадийного развития личности; социализация; мотивация обучения.

Yarova O.

THE PSYCHOLOGICAL THEORIES OF THE XXTH CENTURY AND THEIR IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF EUROPEAN PRIMARY EDUCATION

In the XXth century primary education both in Europe and throughout the world is largely guided by the results of research in the field of child psychology and personality psychology. Understanding the stages of child development, his individual characteristics, concepts forming and construction of relations with the outside world educators define the principles of educational content and ways of interaction between a student and a teacher in the elementary school.

The triangle of psychoanalysis – behaviorism – humanistic psychology presents the main directions of psychological thought in the XXth century.

The early theories by E. L. Thorndike, John Dewey, and William James demonstrated the correlation between the children's thinking and learning potential and theoretical approaches in solving practical educational problems. The psychologists of the XXth century explore the learning process of a child in the context of social, moral, cognitive, behavioral, motivational theories, theories of personality and development.

The key psychological ideas that influenced the development of European primary education in the XXth century are stages of personality development, linearity of development, the zone of proximal development (ZPD), types of learning, process of socialization and its peculiarities at different age stages, the role of "formal discipline" in learning, goal-setting and performance studies, spiral curriculum, forming of scientific concepts, motivation training, learner-centered instruction, and importance of sociocultural context.

Keywords: European primary education; psychoanalytic theory; behaviorism; humanistic psychology; developmental stage theories; socialization; motivation.





Олена Семеног —

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту і організації педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Рецензія на підручник

«Українська мова : підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Б. Голуб, Г. Т. Шелехова, В. І. Новосьолова, А. В. Ярмолюк. — К. : Педагогічна думка, 2015. — 288 с. : іл.»

Нині зростає запит на людину, яка володіє набором конкретних характеристик, набором ключових і предметних компетентностей, зокрема самостійністю у прийнятті рішень, уміннями відповідати за свої рішення, брати на себе відповідальність, володіє прийомами учіння та готовністю постійно перенавчатися, ідентифікує себе як члена певного етносу, народу, нації, як громадянина, патріота своєї держави, людини-європейця і громадянина світу. Школа має сприяти розвитку дитини, готувати до критичного входження в соціум, розвивати не лише інтелект, а й емоційну сферу, формувати стійкість до стресу, впевненість у собі, позитивне ставлення до себе й інших.

Рецензований підручник «Українська мова» для 7 класу авторського колективу відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки вирізняється тим, що найповніше, на наш погляд, ураховує виклики часу й сучасні освітні тенденції, відповідає чинній навчальній програмі, побудований на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Ураховуючи сучасні потреби, автори орієнтують учителя й учнів на якісно нові результати й мотиватори в навчанні української мови.

По-новому, живо й свідомо сприймається вступна частина, у якій колектив авторів звертається до учнівської аудиторії, мотивує, надихає й орієнтує на цікаву пізнавальну діяльність, за результати якої віднині відповідальним має стати учень. Добре сприймаємо слова Олега Ольжича: «Захочеш – і будеш. У людині, зятя, лежить невідгадана сила», – узяті за епіграф, а також думку Ф. Вольтера, який писав,

що всі основні європейські мови можна вивчити за шість років, а рідну мову потрібно вивчати все життя. Прозірливість французького письменника очевидна: у сучасному світі без знань рідної мови людина безсила й безкрила.

Численні вправи, розмаїття завдань дослідницького й творчого характеру, нові елементи уроку (цілевизначення, мотивація, рефлексія, завдання для роботи в парах і групах, запитання для самоперевірки й самооцінювання) утворюють цілісну дидактичну систему, яка характеризується цілеспрямованістю на досягнення кінцевих результатів, неперервністю впливу на формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Наведемо приклади вправ, які здивували, змусили замислитися студентів, викладачів, учителів Сумщини, яким життям живемо і для чого.

§ 11. Часи дієслова, вправа 97. Почитаймо, як спілкуються автори книжки з користувачами:

Прочитайте фрагменти історій із життя людей. Підкресліть дієслова. З'ясуйте, яку дію вони позначають – ту, що відбулася до моменту мовлення; ту, що відбувається у момент мовлення чи ту, що відбудеться після мовлення? Зверніть увагу, чи всім дієсловам властива ознака часу? Назвіть окремо ті дієслова, що часу не мають.

1. 10-річний львів'янин Тарас Коротько передав 1 300 гривень, які збирав, аби купити планшет, на допомогу бійцям української армії. Гроші хлопчина приніс на радіостанцію, яка організувала збір коштів, і сказав: «Якщо не буде України, мені планшет не потрібен».

2. Цей хлопчик, опершись на коліно, витирав серветкою портрети героїв Небесної Сотні, зішкрібав пальцями бруд із куточків рам, дихав на скло, аби розтопити крижинки дощу ... «Хто у тебе тут загинув — друг, брат?» — запитала жінка. «Ніхто, просто чищу ...».

3. Учора в школі був святковий вечір. Дівчинка із синдромом Дауна танцювала сама, а всі сміялися з неї. Мій друг відсторонив мене і пішов танцювати, аби таким чином підтримати її.

4. Маленька дівчинка підійшла до жінки в магазині й попросила: «Візьміть мене на руки». Жінка так і зробила, подумавши, що дівчинка загубилася. Маленька ж просто обняла її, а потім зістрибнула й пояснила: «Я дуже хотіла, аби Ви посміхнулися ...».

Бесіда: 1. Схарактеризуйте вчинки героїв цих історій. 2. Чи можна назвати їх красивими? Чому? 3. Чи підтверджують вони такі вислови: «Учинок – це дія в критичній ситуації, що припускає вибір між добром і злом» (*С. Крилова*); «Учинок – це зробити щось за велінням власної совісті ... » (*В. Малахов*). 4. Які враження на вас справили герої цих історій?

Вправа 98. І. Прочитайте текст. Виділені дієслова поставте у формі майбутнього і минулого часу.

Милосердя – це означає відвідувати стареньку бабусю, що мешкає неподалік. Поборовши в собі роздратування, ми стаємо милосердними. У наш час дуже важко бути милосердною людиною. Добрих і безкорисливих людей, що прагнуть надавати допомогу, нерідко вважають диваками. Щоразу, коли починаєш проявляти милосердя, тебе іронічно називають Матір'ю Терезою. Що ж, виходить, люди здебільшого звикли бути егоїстичними? А ще під милосердям розуміють безхребетність, вияв слабкості характеру ... Як бути?

П. Бесіда: 1. Чи згодні ви з думками автора? 2. Які тези викликали у вас сумнів? 3. Обґрунтуйте свою позицію щодо милосердя в наш час. 4. Як ви розумієте значення слова «милосердя»? Звірте його за тлумачним словником. 5. Наведіть приклади милосердя в наш час.

Вправа 103. Оберіть один із варіантів домашнього завдання.

I. За тлумачним словником з'ясуйте й запишіть значення слів «альтруїзм», «благородство», «благочинність». Доберіть із власного чи чужого життя приклад прояву одного із них і підготуйте усну розповідь про це. Дайте власну оцінку вчинкові.

II. Прочитайте роздуми католицького священика Б. Ферреро. Поясніть, як ви розумієте їх. Дайте власну відповідь на поставлене автором запитання.

Чого потребує світ найбільше? Трішки привітності, менше користолюбства. Трішки більше дарувати, трішки менше вимагати. Трішки більше посмішок, трішки менше гримас. Трішки більше «ми», трішки менше «я», трішки більше сміху, трішки менше плачу ... (Б. Ферреро).

III. Доберіть і запишіть дієслова, що передають прояви гуманності, відваги, доброти, чуйності, турботи, співчуття, жалю, благодійності. Поставте їх у формі I-ої особи однини теперішнього, минулого і майбутнього часу.

§ 12. Теперішній час.

Мотивує, активізує й спонукає учнів до роботи такий початок: «Пригадайте, що вам відомо про дієслова теперішнього часу? Доберіть і запишіть у зошит запитання, на які ви готові відповісти. Уявіть, якби не було в мові дієслів теперішнього часу, які б труднощі ми відчували під час спілкування?»

Вправа 105. I. Прочитайте текст і перекажіть його усно. Випишіть дієслова теперішнього часу, назвіть інші граматичні ознаки їх.

Діяльність Червоного Хреста базується на допомозі волонтерів — людей, що добровільно й безоплатно беруть участь у наших заходах. Саме їхні вчинки роблять світ добрішим! Волонтери утверджують віру в людину та її доброту. Щире бажання допомогти ближньому символізує людяність. Долучаючись до волонтерської діяльності, людина отримує заряд позитивних вражень від своєї діяльності, від того, що вона спроможна зробити цей світ добрішим, світлішим. Долучаючись до волонтерства, ви набуваєте неоціненного досвіду роботи з людьми, збагачуєте себе новими навичками. I, звичайно ж, знайомитеся із багатьма новими й цікавими людьми.

Бесіда: 1. Що вам відомо про волонтерство в Україні? 2. Назвіть сфери діяльності волонтерів. 3. Якими рисами має бути наділена людина, аби стати волонтером? 4. Як ви оцінюєте роботу волонтерів? 5. Чи є серед ваших знайомих волонтери?

Автори книги запитують: «Як ви розумієте значення слова «самобутній»? Привчають учнів до роботи зі словниками («Звірте за словником»); привчають аналізувати («Уважно погляньте на яскравий малюнок, чи може він засвідчувати самобутність України? Яким чином?»). І відповідають: «самобутність країни визначають люди, мудрі, красиві, добрі й закохані в Україну, і діла їхні славні ... Що більше таких людей житиме в Україні — то міцнішою, красивішою й заможнішою вона буде!». Цитовані сторінки підручника засвідчують не фрагментарний, а системний, методично й педагогічно виважений підхід до формування особистості мовця й патріота водночас.

Наразі, коли трансформуються основоположні морально-етичні цінності, моральні норми й ідеали, триває війна зі злом, від дій Учителя в українському суспільстві значною мірою залежить моральне здоров'я, моральний дух молодих громадян. У педагогічній дії, – переконливо доводив Іван Андрійович Зязюн, – є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити – знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів ... Навчити ненав'язливо, нетенденційно.

Отже, можна зробити висновок, що підручник української мови для учнів 7-го класу є інноваційним освітнім продуктом і дає можливість якісно реалізувати мету й завдання сучасної освіти, проголошені Державним стандартом освіти та програмою з української мови для 7-го класу.





Мороз Сергій Володимирович —

директор експериментального закладу відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України НВК «Нововолинська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 1 – колегіум, Нововолинської міської ради Волинської області»

Рецензія

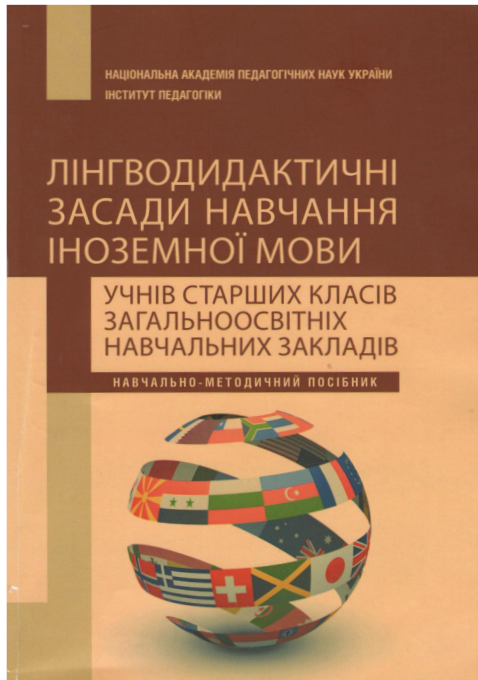
на навчально-методичний посібник

**«Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови
учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів»**

(авт. В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.,
видавництво «Педагогічна думка», 2013. – 360 с.)

Нині в Україні відбувається побудова нової системи шкільної освіти, зорієнтованої на інтеграцію до світового простору. В умовах ринкових відносин вона перетворюється на сферу послуг, якість яких має бути високою та відповідати запитам сучасного суспільства. У зв'язку з цим постає потреба у підготовці компетентнісної та високопрофесійної особистості, яка відповідала б стандартам сучасного глобалізованого та мобільного соціуму.

Володіння іноземною мовою розглядається як одна з ключових компетентностей, які мають бути сформовані у випускника сучасного загальноосвітнього навчального закладу. Компетентнісна парадигма іншомовного навчання передбачає не лише набуття старшокласниками певних ключових і предметних компетентностей, але й досвіду їх ефективного використання у процесі реалізації себе як особистості у полікультурному та багатомовному світовому просторі. Відповідно, компетентнісно спрямована освіта покликана успішно забезпечувати профілізацію навчання іноземної мови у старшій школі. Профільна підготовка старшокласників має стати підґрунтям для подальшої навчальної та професійної діяльності її випускника, пов'язаної з використанням нерідної мови як засобу комунікації з метою виконання професійних або навчальних завдань. За таких умов окреслюються нові тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, серед яких визначальними є оновлення її цілей і змісту.



Запропонований педагогічній спільноті колективом відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України навчально-методичний посібник «*Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів*» є саме тим доробком, що дає своєчасні відповіді на актуальні питання щодо дидактико-методичних засад організації іншомовної освіти в сучасній старшій школі. Стрімке оновлення освітніх стандартів, концепцій і програм, створення підручників нового покоління, які спрямовані на компетентнісний, культурологічний, комунікативно-діяльнісний і особистісно орієнтований підходи до навчання іноземної мови, активне застосування інформаційних технологій, удосконалення форм і методів навчання, упровадження зовнішнього незалежного оцінювання та рівневого навчання старшокласників, зокрема профілізація змісту навчання, обумовили потребу в створенні такої літератури.

Посібник складається з восьми розділів, які охоплюють різні аспекти лінгводидактичних засад навчання іноземної мови старшокласників. Так, у ньому переконливо висвітлено особливості організації та конструювання змісту рівневого навчання іноземних мов учнів старшої школи відповідно до профільного, академічного та базового рівнів, розглянуто психологічну готовність старших школярів до оволодіння іноземною мовою відповідно до певного рівня та обраного профілю навчання. Авторами запропоновано концепцію рівневого навчання іноземних мов і способи її реалізації у змісті підручників для старшої школи.

Доцільно, на наш погляд, що науковці розглядають курси за вибором як невід'ємний компонент і засіб профільного навчання іноземної мови, а відтак пропонують технологію конструювання їх змісту. Це засвідчує прикладну функцію посібника.

Значну увагу у його змісті приділено проблемі професійної орієнтації старшокласників на уроках іноземної мови, визначено основні компоненти змісту профорієнтаційної діяльності, форми і методи роботи під час її виконання. Достатньо ретельному аналізу автори піддали чинники впливу на вибір професії, пов'язаної зі знаннями іноземної мови.

Позитивно можна відзначити той факт, що дослідники не оминули увагою питання теоретико-методологічних підходів до побудови уроку іноземної мови. Ними пропонується технологія моделювання компетентнісно-спрямованого уроку і його аналізу.

Зауважимо, що авторами досить детально описуються педагогічні технології навчання іноземної мови у старшій школі, зокрема інтерактивні, навчально-мовленнєві ситуації, метод проектів. Значну увагу приділено соціокультурному компоненту навчання, особливостям організації самостійної роботи старшокласників, описано засоби керування цією діяльністю та методи її активізації.

Окремим розділом розкриваються питання моніторингу освітніх досягнень старшокласників. Авторами визначаються його об'єкти, описуються види та технологія проведення, пропонуються види та форми оцінювання його результатів. Зокрема, створення портфоліо розглядається як компонент моніторингу навчальних досягнень.

Варто зазначити, що змістом посібника охоплено практично все поле навчальних питань, які стосуються особливостей іншомовної освіти старшокласників. Його зміст може слугувати методологічним орієнтиром для сфери організації профільного навчання іноземних мов.

Значною перевагою посібника є те, що він містить додатки, які включають різноманітні анкети, опитувальники, розробки уроків та завдань для проектної роботи. Вони зорієнтовані на практичне їх використання у шкільній практиці.

Стиль викладеного матеріалу посібника має рекомендаційну спрямованість, що робить його легким для прочитання. Уявляється, що підготовлений навчально-методичний посібник *«Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів»* слугуватиме надійними науково-теоретичними засадами для організації профільного навчання іноземних мов учнів старшої школи. Матеріали посібника однаково корисні вчителям загальноосвітніх навчальних закладів, керівникам шкіл, авторам підручників з іноземних мов, методистам, студентам вищих педагогічних навчальних закладів, а також науковцям, які розробляють споріднені питання.

